



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSICLER TERESINHA SAUER SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Salvador
2016

ROSICLER TERESINHA SAUER SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada para o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura corporal e lazer.

Orientadora: Dr^a Maria Cecília de Paula Silva

Salvador
2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Rosicler Teresinha Sauer.

A educação física no currículo integrado do IFBA : realidade e possibilidades / Rosicler Teresinha Sauer Santos. – 2016.

216 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Educação física (Ensino médio) - Currículos. 2. Ensino integrado – Currículos. 3. Ensino profissional – Política governamental. 4. Educação humanística. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.001 – 23. ed.

ROSICLER TERESINHA SAUER SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

DATA DE APROVAÇÃO: __/__/____

Dr^a Maria Cecília de Paula Silva

Dr^o Augusto César Leiro

Dr^o Joaquim Luis Alcoforado.

Dr^o Luiz Alexandre O. da Rocha

Dr^o Miguel Bordas

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de expressar o sentimento de gratidão às pessoas que contribuíram das mais diversas maneiras para o caminho que trilhei para o doutorado. Mesmo que não sejam os responsáveis pelo que tratei aqui, reconheço que não seria fácil essa caminhada sem a sua participação. A todos o meu reconhecimento.

Aos familiares:

aos meus pais, Nelson (*in memoriam*) e Dalva, que me proporcionaram os primeiros passos em busca do conhecimento e que continuaram me acompanhando nessa caminhada;

à Paulo, meu esposo, cúmplice nessa trajetória, pelas suas atitudes de incentivo e crítica aos meus projetos de estudo e em todos os meus sonhos, por entender minha ausência e me dar força para continuar;

aos meus filhos por serem a razão de tudo, ao Felipe pela compreensão, amor e carinho durante o tempo em que fiquei entre idas e vindas, tentando diminuir a minha ausência; à Adriane pela cumplicidade, incentivo aos meus projetos e especialmente pelas experiências vividas no doutorado sanduíche realizado na Universidade de Coimbra, sua companhia foi fundamental;

aos meus irmãos Mana e Dalson e suas respectivas famílias, por estarem presentes em todos os momentos;

à minha cunhada Jaqueline e sua família pela acolhida e carinho durante minha estadia em Salvador para estudos;

à todos os familiares que encurtaram e suavizaram minha caminhada, com sua presença, incentivo, apoio incondicional.

Aos colegas e amigos:

à Daniela pelo incentivo e críticas pelos meus projetos, desde o mestrado, sempre realizadas com muito carinho;

à Naiara pela acolhida e oportunidade de trocas de saberes, momentos de muito crescimento e construção de conhecimentos;

à Ana Lúcia pelos incentivos e suas aulas de inglês instrumental;

à todos os colegas do IFBA Campus Eunápolis que me proporcionaram as reflexões sobre a ação pedagógica e direta ou indiretamente me apoiaram;

aos colegas do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela possibilidade de crescimento nas discussões com as trocas e construção de conhecimento;

aos colegas do Grupo de pesquisas em História e Memórias de Educação Física, Esporte e Lazer (HCEL) da UFBA, pela convivência, apoio e incentivo que sempre expressaram, dignos de um grupo;

Aos Professores:

aos professores da graduação, da especialização, do mestrado, entre outros estudos que despertaram o interesse por estudos em educação;

ao professor Cláudio Lira pelas críticas e sugestões iniciais desta pesquisa;

à todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia pelas contribuições, que cada um à sua maneira, trouxe para os nossos estudos de doutorado;

à minha orientadora, Maria Cecília de Paula Silva, que me mostrou outras possibilidades no caminho do materialismo histórico e suas contribuições para a pesquisa em educação; pelas suas conversas, correções e sugestões sempre muito pertinentes; pela competente maneira com a qual conduziu a relação de orientadora e orientanda, depositando confiança e autonomia; pela relação de amizade que fora construída;

aos professores: Luiz Alexandre O., Maria Regina Antoniazzi e Miguel Bordas, membros da banca examinadora da qualificação do doutorado, pela disponibilidade e sugestões à minha pesquisa;

ao professor Luiz Alcoforado, da Universidade de Coimbra, pela acolhida e coorientações no doutorado sanduíche nessa Universidade;

à todos os professores de Educação Física, aos quais tive a oportunidade de conhecer, conviver, aprender e ensinar nesta trajetória;

à todos os professores de Educação Física do IFBA, que tive a oportunidade de conhecer e dialogar no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA e aos coordenadores, diretores, representante PROEN, que muito contribuíram para essa pesquisa;

a todos os membros da banca examinadora da defesa da tese de doutorado, os doutores: Augusto César Rios Leiro, Joaquim Luis Alcoforado, Luiz Alexandre O. da Rocha, Maria Cecília de Paula Silva e Miguel Bordas.

Às Instituições:

ao IFBA Campus Eunápolis por disponibilizar a minha licença para os estudos do doutorado;

à Universidade Federal da Bahia por oferecer um conceituado Programa de Doutorado em Educação na região nordeste;

à Universidade de Coimbra - Portugal, pela acolhida para o doutorado sanduíche, possibilitando trocas de experiências e construção de conhecimentos;

à FAPESB em convênio com o IFBA pela bolsa de estudos;

à CAPES pela bolsa de estudos para o doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra;

Nunca pare de sonhar

*Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

RESUMO

A tese de doutorado intitulada "A Educação Física no Currículo Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias da Bahia (IFBA): Realidade e Possibilidades" está inserida em um contexto de problemáticas que discutem as relações de trabalho e educação em defesa da emancipação humana. Temos como objetivo geral dessa pesquisa compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na implantação do Currículo Integrado e as implicações no trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Para tanto foi necessário analisarmos a reforma da educação profissional e tecnológica, especificamente a integração entre o ensino médio e a educação profissional, partindo da sua legislação específica. Também contextualizamos a Educação Física como componente curricular na busca de compreender os elementos essenciais para a construção da proposta curricular da Educação Física no IFBA. Trata-se de um estudo qualitativo, com abordagem crítica. O recorte temporal é o tempo presente, este se justifica pela escolha do objeto a ser estudado que está em plena construção. Encontramos suporte teórico metodológico na história do tempo presente, a qual coloca o pesquisador como contemporâneo de seu objeto, assim como abre novas possibilidades de pesquisas de outros períodos da história. A coleta de dados foi realizada por meio de depoimentos adquiridos da gravação e transcrição do I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA. Dessa forma foi possível um diálogo com a síntese sobre a Educação Física que se tem em cada Campus e apontar as perspectivas. Nesse sentido foram realizadas análises do documento construído pelos professores em um grupo de trabalho que tratou da proposta curricular da Educação Física do IFBA e uma análise profícua do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Nessa perspectiva o I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA pode ser considerado como um espaço ímpar na construção de novos caminhos para a Educação Física nessa Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação Profissional; currículo integrado; formação emancipatória; cidadão histórico crítico.

ABSTRACT

The doctoral thesis entitled "The Physical Education in Integrated Curriculum of Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA): Reality and Possibilities" is inserted in a context of issues that discuss labor relations and education in defense of human emancipation. We have the general objective of this research to understand and analyze the contradictions, limits and possibilities in the implementation of the Integrated Curriculum and the implications in the pedagogical work of Physical Education, based on the Institutional Pedagogical Project of the IFBA. Therefore it was necessary we analyze the reform of professional and technological education, specifically the integration between high school and professional education based on their specific legislation. Also we contextualize physical education as a curricular component in seeking to understand the essential elements for the construction of the proposed curriculum of physical education in the IFBA. This is a qualitative study, with a critical approach. The period is the present time, this is justified by the choice of the object to be studied which is in full construction. We find methodological theoretical support in the history of this time, which puts the researcher as a contemporary of its object, as well as opens up new possibilities for research in other periods of history. The data collection was performed by means of testimonials acquired by recording and transcript of the First Meeting of Physical Education Teachers of the IFBA. Thus it was possible a dialogue with the synthesis of the Physical Education that has on each campus and point out the prospects. In this sense it was carried out analysis of the document built by teachers in a working group that dealt with the proposed curriculum of Physical Education of the IFBA and a useful analysis of the Institutional Educational Project of the IFBA. In this perspective, the First Meeting of Physical Education Teachers of IFBA can be considered as a unique space in the construction of new ways for physical education in this institution.

KEYWORDS: Physical Education; Professional education; integrated curriculum; emancipatory formation; critical historical citizen.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação
- BM** - Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONBRACE** - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- CONSUP** - Conselho superior
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAF** - Escola Agrotécnica Federal
- EPT** - Educação Profissional e Tecnológica
- ETF** - Escola Técnica Federal
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- IF** – Instituto Federal
- IFBA** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NUTESES** - Núcleo de Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPI** - Projeto Político-Pedagógico Institucional
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PROEJA** - Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROEN** - Pró-Reitoria de Ensino
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RBCE** - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
- SCIELO** - Scientific Electronic Library

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UneD - Unidade Descentralizada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA?.....	35
1.1. Caracterização da Educação Profissional e Tecnológica: (re) estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia.....	36
1.2. O Mundo do Trabalho e as Reformas na Educação Profissional.....	39
1.3. O Decreto 2.208/97 e a Organização Curricular por Competências.....	43
1.3.1. <i>Crítica da Organização dos Currículos por Competências na Educação Profissional</i>	44
1.4. Decreto 5.154/2004:4 A Legislação e a (Re)Organização da Educação Profissional.....	49
2. O CURRÍCULO INTEGRADO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: LIMITES E DESAFIOS.....	57
2.1. Percurso Histórico do Currículo Escolar: trajetórias, tendências e desafios.....	58
2.1.1. <i>Concepções de Currículo e a compreensão do Currículo Integrado da Educação Básica e a Educação Profissional</i>	65
2.1.1.1. <i>A Pedagogia Histórico-Crítica e o Trabalho como Princípio Educativo</i>	72
2.1.1.2. <i>Contribuições Freireanas na formação emancipatória: fundamentos e princípios</i>	76
2.1.1.3. <i>Reflexões sobre o conceito de cultura em Paulo Freire</i>	80
2.2. O currículo integrado e o trabalho como princípio educativo: um percurso iniciado com a construção do projeto pedagógico institucional do CEFET/BA?.....	83
2.2.1. <i>Os Sentidos do Trabalho como Princípio Educativo</i>	84
2.2.2. <i>O Currículo Integrado e o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA</i>	88

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.....	100
3.1. O Currículo da Educação Física: Tessituras de um Percurso Sócio-Histórico.....	100
3.2. O Papel da Educação Física no Currículo Integrado do IFBA.....	119
3.2.1. O PPI e os Princípios para a Organização Didática.....	120
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	131
4.1. Educação Física no IFBA: um debate como ponto de partida.....	134
4.2. Educação Física no IFBA: integrando professores e experiências.....	137
4.3. Educação Física no IFBA: Construindo uma síntese.....	144
4.3.1. <i>Síntese apresentada em plenária no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA.....</i>	<i>146</i>
4.3.2. <i>Encaminhamentos das comissões: ações para a construção do documento síntese do GT:O currículo da Educação Física do IFBA.....</i>	<i>154</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXOS.....	184

INTRODUÇÃO

O tema sobre a Educação Física no Currículo Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias da Bahia (IFBA) insere-se em um contexto de problemáticas que discutem as relações entre trabalho e educação buscando a emancipação humana¹. Essa temática faz parte de discussões que tratam do trabalho de uma forma ampliada, a partir de determinações mais gerais que permitem compreender os fenômenos ou representações a serem investigadas.

Neste contexto defende-se a necessidade de se pensar a “educação para além do capital”. Dessa forma entendemos estar contribuindo ao debate educacional na perspectiva de outra forma de pensar e conceber o mundo, como nos desafia Mészáros (2005, p. 61) quando diz que, “a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo”. Para o autor, Ir para além do capital significa a realização de uma ordem social metabólica sem nenhuma relação, nem ranços com a ordem hegemônica atual.

Neste sentido podemos interpretar suas palavras como um desafio ou um convite a assumirmos nossa condição de sujeitos, capazes de escrever nossa história, tanto para compreendermos o papel que exercem a Educação, em especial a Educação Profissional e a Educação Física na atual organização social, quanto para a elaboração de novas estratégias que levem ao caminho das mudanças necessárias. Conforme o autor nos alerta quando diz que,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Dessa forma, este estudo busca entender as implicações do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais na realidade das escolas públicas,

¹ “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005).

mais especificamente da educação profissional integrada ao ensino médio, bem como as políticas públicas entre outros aspectos que estão presentes na atual forma da organização social.

Assim,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão estabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação (SADER, 2005, p. 17).

Considerando a centralidade do trabalho assalariado, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação (KUENZER, 2007). Nesse sentido, entendemos que se faz necessário a análise de algumas políticas educacionais iniciadas no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva², pois para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as políticas para a educação profissional nesse governo, têm sido marcadas por um percurso de controvérsias diante das lutas da sociedade, principalmente no que diz respeito às propostas de governo e ações e omissões do poder executivo federal.

Por isso, podemos inferir que tanto as políticas e propostas educacionais que foram implantadas desde o primeiro mandato do Governo Lula e mantidas no segundo, como também as que tiveram prosseguimento no Governo da presidente Dilma Rousseff³ merecem ser analisadas criticamente. Portanto, com o propósito de contribuir com o debate, empreenderemos uma discussão sobre as políticas definidas pelo governo federal, mais especificamente da reforma da Educação Profissional e suas implicações no âmbito das discussões sobre o currículo integrado e do componente curricular Educação Física.

Neste contexto, houve um processo de mobilização que se iniciou durante o ano de 2003 e se estendeu até julho de 2004. Período que intercorreu um grande envolvimento nos debates relativos à defesa da integração do ensino médio e a

² Ficou conhecido popularmente como Governo Lula, assim iremos adotar essa terminologia para nos referirmos ao seu Governo no texto a seguir.

³ Ficou conhecido como Governo Dilma, adotaremos essa forma para nos referirmos ao seu Governo nas citações a seguir.

educação profissional. Assim, em 2004 revoga-se o Decreto 2.208/97 promulgado no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁴, documento em que se promoveu a separação estrutural entre a formação no ensino médio e o ensino profissionalizante e aprova-se o Decreto nº 5.154/2004, promulgado no governo Lula, o qual propõe a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Todavia, só ocorreu a mudança porque houve um processo de negociação, uma significativa mobilização entre vários setores educacionais, vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação.

De acordo com o Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007) para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam vir a enraizar-se em todo o território brasileiro.

Contudo, espera-se que esse regime de colaboração mútua possa contribuir para que os sistemas e redes públicas de educação que atuam/atuarão no ensino médio integrado o façam a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuarem em diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

Estes aspectos são os grandes desafios para que sejam concretizadas as reformulações das políticas educacionais, no entanto, deve-se considerar que existe uma desarticulação entre os órgãos e setores do Governo Federal, bem como entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as demais instituições ligadas ao ensino, o que por muitas vezes provoca um distanciamento entre as propostas e o que realmente é efetivado. .

Para entender como a Educação Profissional e em especial a Educação Física nesse contexto está se (re)organizando implica a análise das questões de ordem social,

⁴ Ficou conhecido como Governo FHC, também adotaremos essa forma para nos referirmos ao seu Governo nas próximas citações.

cultural, política e econômica. Importa considerar as mudanças políticas e econômicas, as quais se refletem na sociedade e em todo contexto da escola, incluindo-se aí, as questões ligadas à formação, prática pedagógica e organização do trabalho pedagógico, bem como a proposta curricular de ensino. Assim, podemos ter indícios sobre as complexas relações entre educação e sociedade para a formação humana.

De acordo com Oliveira e Melo (2006), “no Brasil e nos demais países em desenvolvimento, as reformas educacionais da última década têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores da educação”. Para as autoras são reformas que atuam em todo o sistema e trazem mudanças profundas tanto no trabalho docente, como na reestruturação do trabalho pedagógico. No entanto, segundo as autoras,

[...] verifica-se a existência de grande lacuna na produção bibliográfica, ao que se refere às condições atuais de trabalho na escola e, conseqüentemente, às formas de resistências e conflito que são ensejados nessa organização. (OLIVEIRA & MELO, 2006, p.10)

As autoras se referem às reformas iniciadas no Governo FHC, porém repercutiram-se nos Governos Lula e Dilma com algumas mudanças e particularidades. Entendesse que essas reformas educacionais têm trazido mudanças significativas para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que repercutem no campo da gestão escolar, das propostas curriculares, dos projetos políticos pedagógicos entre outros aspectos. A escola como um espaço político-pedagógico depende da legislação, das normas, dos programas de ensino etc., no entanto, aos agentes sociais que integram essa instituição é possível certa autonomia no trabalho pedagógico.

Buscando fazer um levantamento da produção bibliográfica sobre Currículo Integrado e Educação Profissional na Educação Básica de nível médio, encontramos estudos que apontam a existência de lacunas sobre essa temática, em especial que apresentem objetivos para compreensão de objetos de estudos que tratem da integração dos conhecimentos em sua relação com a teoria e prática. De forma geral são moderadas as publicações de produções científicas nessa área.

Em um estudo que trata da revisão preliminar da produção bibliográfica sobre Currículo Integrado, Lopes (2007) faz a opção pelo recorte entre 2002 a 2006, por entender que a discussão sobre a revogação do Decreto n.2.208/97 ganhou relevância

nesse período, efetivamente, durante o processo eleitoral de 2002. Para tanto, consultou a *web*, implicando visita a sites que divulgam trabalhos de associações e eventos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Para o levantamento preliminar da produção acadêmica foi utilizado o banco de dados da CAPES, referentes a teses de doutorado e dissertações de mestrado. Nos Anais da ANPEd, foram pesquisados trabalhos apresentados pelos grupos de trabalho GT9 (Trabalho e Educação), GT 12 (Currículo) entre o ano de 2002 a 2006. Os seguintes periódicos também foram pesquisados: Revista Brasileira de Educação, Ação Educativa, Educação & Sociedade e, Educação e Pesquisa.

O autor explica que a busca na *web* se deu através das seguintes palavras-chave: currículo integrado e ensino médio integrado. Inicialmente foram realizadas leituras de todos os títulos e resumos dos trabalhos existentes relacionados às temáticas nas fontes mencionadas. Na sequência, foram feitas leituras dos 11 textos que, efetivamente, apresentaram afinidade em relação ao foco da pesquisa.

O autor esclarece que este estudo compreende parte de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET/MG. O objetivo é apresentar uma análise, ainda que preliminar, sobre a produção intelectual relacionada à temática: *Currículo Integrado* publicada nos principais periódicos de divulgação da produção científica do país. Segundo os autores, o debate sobre o *Currículo Integrado* ascende à discussão sobre formação geral e formação profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, ganhando destaque com a implantação do PROEJA.

Encontramos outro estudo que se propõe a investigar a produção científica com essa mesma temática, porém com um recorte temporal que data de 2005 a 2009. A pesquisa de Ritti (2011) intitula-se: “implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009”. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação e as práticas da educação técnica em nível médio integrada ao ensino médio nas instituições de ensino profissional, através da produção acadêmica apresentada no período posterior a aprovação do Decreto 5.154/2004 que estabeleceu a integração.

Para tanto, o autor fez uma intensa busca na internet, junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, nas bibliotecas digitais das diversas instituições federais e estaduais de ensino superior, de arquivos SCIELO e revistas especializadas, selecionadas de acordo a temática da pesquisa. As pesquisas selecionadas são predominantemente de natureza qualitativa, e em sua maioria, classificadas pelos pesquisadores como estudo de caso. Salaria que como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados entrevistas semiestruturadas, análise documental, observações participantes, grupo focal e questionários. Acrescenta que os sujeitos da pesquisa são os gestores, professores e alunos das instituições analisadas. A pesquisa aponta que a temática dominante entre elas é o ensino médio integrado, com algumas variações nas abordagens pelos pesquisadores. Nesse sentido, foram encontrados e analisados 16 trabalhos. Em sua pesquisa destaca a incidência acentuada dos seguintes autores: Frigotto; Ciavatta e Ramos e de outros que são referenciados comumente: Kuenzer; Saviani; Lucília Machado; Ferretti e Gimeno Sacristán. O autor arrisca-se a dizer que as reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores fundamentam-se em autores que se baseiam nas teorias de Karl Marx e Antônio Gramsci, por conseguinte aqueles que discutem as complexas relações entre educação e trabalho.

Vasconcelos (2014) em sua dissertação de mestrado intitulada “Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade de ensino da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica”, considera que este continua sendo um campo promissor de pesquisas. Aponta a urgência de pesquisas que se debrucem sobre o tema da educação do professor da educação profissional e tecnológica, que promovam resultados que auxiliem na construção de uma política de formação de professor condizente com o projeto educativo societário que almejamos para a Educação Profissional e Tecnológica e, em especial, para o Ensino Médio Integrado. A autora entende que a imersão no campo de investigação e os resultados sinalizam a emergência da realização de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado, para compreender o que ocorre nas salas de aula.

Os estudos da Educação Física no âmbito da Educação profissional como objeto de investigação ainda estão incipientes no meio dos trabalhos científicos, existem muitas lacunas para serem preenchidas. O levantamento realizado por Venturini (2013)

teve um recorte temporal de 2000 a dezembro de 2012, foram analisados os periódicos da Associação Nacional de Pós Graduação (ANPED) e da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), bem como o Núcleo de Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), o resultado indicou carência de publicações nessa área. No Nuteses foram encontradas quatro dissertações que tratam da Educação Física na Educação Profissional, no entanto não discutem o currículo integrado, nesse caso entendemos que se deve ao fato de que as datas de suas publicações são inferiores a 2004, ano de início dos currículos integrados do Ensino Médio e Profissionalizante.

A tese de Venturini (2013) intitulada: Educação Profissional e Currículos em Educação Física: “Memória de uma instituição centenária”, abarca como referência as memórias dos professores de Educação Física do IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e os projetos pedagógicos/currículos da área em 5 momentos históricos de transformação institucional dessa escola centenária de educação profissional. Para tanto, a autora direciona-se aos registros históricos da Educação Física de onde decorrem as seguintes questões/problemas: 1) quais as memórias dos professores de Educação Física de cada período histórico de mudança legal? 2) quais eram os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico?

Este estudo em particular é interessante para nossa pesquisa por se tratar da mesma temática e ser realizado no mesmo campo empírico. Ele contribui para subsidiar nossa busca no passado, bem como trará contribuições para a compreensão de experiências com o currículo da Educação Física no IFBA.

De acordo com Ciavatta (2012, p. 102) é necessário na formação integrada “o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência”. Considera que há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto 2.208/97⁵. A autora acrescenta que a sua revogação e a aprovação do decreto

⁵ Apenas quatro meses após a promulgação da Lei Nº 9394/96, o Governo Federal edita o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que se propunha a modernizar o ensino médio e profissionalizante no país. A nova legislação tinha como objetivos: “a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus

5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implantação. Segundo a autora:

Há a urgência das massas por um novo ordenamento social. A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país. (CIAVATTA, 2012, p.102)

Nesse sentido, as pesquisas que venham explicitar a realidade possível desta proposta do currículo integrado no nível médio de ensino são importantes para a compreensão dos limites e desafios de sua implantação.

Para tanto, consideramos que a análise dessa investigação deve estar voltada para a concepção entre trabalho e educação, pois estudos com base nessa linha defendem o trabalho como princípio educativo. Entendemos que assim se possibilitará a compreensão de propostas pedagógicas na perspectiva de transformação, libertadora e revolucionária em prol de uma formação humana emancipatória. Para tanto, trazemos autores para o diálogo que corroborem com a ideia de que é preciso vislumbrar uma educação que defenda a existência de práticas educacionais com função transformadora como alerta o Mészáros (2005, p.12),

[...] permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

As reformas educacionais principiadas na década passada e ainda em curso no Brasil requerem muitas adequações nas instituições. Diante disso, as instituições que

conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho". (CEFET-BA,2008, p.11)

compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estas que historicamente atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral, empreenderam esforços para se adequarem às reformulações para o ensino profissional e tecnológico.

Neste contexto, em busca de atender as diretrizes da reforma proposta pelo Decreto 5.154/2004, ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) a construção coletiva do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), construído entre os anos de 2007 e 2008, período em que a instituição ainda denominava-se Centro Federal de Educação Tecnologia da Bahia, o CEFET-BA⁶. Mesmo após a criação dos Institutos Federais⁷ (IF) o IFBA manteve esse PPI como norteador de suas ações políticas pedagógicas, o qual sofreu (re) avaliação e algumas modificações em 2014. A construção do PPI do IFBA também teve as características do anterior, com algumas particularidades devido ao contexto em que se encontrava o instituto.

A partir de 10 de abril de 2014 a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) disponibiliza para conhecimento da comunidade a versão final do I Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA. Informa que após a realização dos Congressos em Salvador e Vitória da Conquista, nos meses de setembro e outubro de 2013, o texto seguiu para a inclusão na pauta do Conselho Superior (Consup), onde foi discutido e aprovado. Reforça que, a partir do presente momento, o PPI será a base para os próximos documentos institucionais a serem construídos ou revisados. Toda a comunidade acadêmica deve ter conhecimento do PPI e aplicá-lo no cotidiano do seu fazer pedagógico, considerando que as principais diretrizes norteadoras do ensino, pesquisa e extensão foram definidas e aprovadas democraticamente durante a realização dos Congressos.

Sobre o contexto em que foram construídos é difícil afirmar que se deu de forma dialética e democrática. Todavia, essa forma de construção do PPI do CEFET-BA iniciada em 2007 e posteriormente com o PPI do IFBA em 2013, só foi possível a partir da articulação da gestão, em sua forma democrática, demonstrando comprometimento

⁶ A Lei 8.711/93 que transformou a ETFBA em CEFET-BA, em seu parágrafo único do Art. 1º, incorpora “ao Centro Federal de Educação Tecnológica [...] o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976, inclusive seu acervo patrimonial, instalações físicas, recursos financeiros e orçamentários, e o seu pessoal docente e técnico-administrativo”. (CEFET-BA, 2008, p10)

⁷ Lei nº 11.892/08.

com a transformação social, que tem como fim a emancipação humana. No entanto, se pode afirmar que houve movimento e tendências contrárias a essa iniciativa da gestão, pois como membro participante da construção desse primeiro projeto, constatamos que houve moderada participação, tanto dos professores, alunos e técnicos administrativos nas reuniões setoriais nas quais foram tomadas decisões sobre a proposta do trabalho pedagógico que estava em construção para ser implantada a partir de 2008. Em relação ao PPI do IFBA de 2014 está expresso em seu texto que houve contribuição ínfima nos *Campi*:

[...] Mesmo com a dilatação dos prazos, as contribuições restringiram-se a alguns *Campi* e foram escassas em determinadas seções do documento. Contudo, houve ainda uma oportunidade de participação da comunidade acadêmica antes do congresso – os Fóruns de Discussão Locais. (IFBA, 2014, p.16)

No entanto, entendemos que o sucesso das propostas de educação não depende apenas de quem está no “comando” das ações educativas. Um projeto como este envolve todos os participantes do processo educativo.

Em seus pressupostos teóricos o Projeto Político Institucional (PPI) do IFBA apresenta a opção pela teoria crítica, elegendo a Pedagogia histórico-crítica como a teoria que deve fundamentar a sua prática educativa. Em seu texto expõe que a opção deve-se à sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2014, p.36).

Nesse sentido, podemos constatar que o Currículo Integrado do IFBA, em expressão no Projeto Político Institucional do Instituto Federal da Bahia (PPI do IFBA) evidencia a preocupação com a formação humana emancipatória, pois defende o trabalho como princípio educativo⁸, questão central nas discussões da pedagogia histórico crítica.

⁸ [...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas a sua unificação. SAVIANI (1994).

Assim, encontramos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, uma escola profissionalizante, elementos que contribuem para o debate e para o desafio de se materializar uma proposta contra hegemônica aos interesses do capital. Pois, conforme Saviani:

[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2005a, p.6)

Encontramos no PPI do IFBA, documento construído coletivamente, uma preocupação com a formação humana emancipatória, o qual deve nortear as ações de todas as áreas que são desenvolvidas para a formação oferecida por essa instituição. Dessa forma entendemos a importância para a área da Educação Física em construir uma proposta curricular pautada nos elementos norteadores desse projeto pedagógico.

Apesar de estar explícito na proposta do PPI do IFBA a preocupação com a superação do contexto atual, faz-se necessário entendermos os interesses que estão em jogo, em todo contexto educacional e sua relação com a reestruturação social, no cotidiano da escola. Importa compreender essa proposta em relação à materialização do trabalho pedagógico na área da Educação Física no IFBA. Entendemos que este deve estar respaldado no PPI, portanto é necessário apontar quais são as contradições e desafios apresentados sobre a concepção de ensino proposta pelo Projeto Pedagógico Institucional e suas possibilidades de formação humana emancipatória.

Assim, alterar o trabalho pedagógico da Educação Física se apresenta como uma possibilidade concreta de formação humana emancipatória, a qual exige a consideração do elemento fundante da ontologia do ser social⁹ o trabalho em geral. O

⁹ Ver o texto Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, escrito por Engels em 1876. In: ANTUNES, Ricardo. A Dialética do Trabalho. São Paulo: Editora Popular, 2004.

trabalho é a atividade humana fundante do ser social, possibilitando a criação do novo, e é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Por meio do trabalho, o homem realizou um salto ontológico da esfera biológica para a esfera das relações sociais.

A construção histórica do homem pelo trabalho determina as posições que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos. O pensamento crítico constitui uma prova das ações, resoluções, criações e ideias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade.

Nesta direção, a Educação Física necessita assumir um papel nos projetos contra hegemônicos, que vise à emancipação humana, voltada para mudanças sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

O interesse pela temática e em desenvolver uma pesquisa a ela relacionada emergiu da prática profissional como professora de educação física no Centro Federal De Educação e Tecnologia da Bahia (CEFET /BA), na Unidade Descentralizada de Eunápolis (UNED), agora transformado em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia- Campus Eunápolis (IFBA/Campus Eunápolis) desde 1996, período que sucedeu a reforma de Escola Técnica Federal da Bahia para CEFET/BA. Nosso envolvimento com o objeto escolhido para pesquisa se dá pela vasta experiência adquirida dentro da rede federal, acompanhando as transformações ocorridas nestes 19 anos de atuação com a educação básica no nível médio. Durante esse período foram várias as indagações sobre o currículo da Educação Física nesta instituição, qual seria a proposta pedagógica, quais seriam os parâmetros, quais seriam os conteúdos a serem selecionados? Nossas respostas vinham a partir dos debates que ocorriam no âmbito da Educação Física de forma geral, nos cursos de atualização, participação em Congressos, pois por muito tempo era a única professora da área na instituição e nunca houve um momento de integração com colegas das outras unidades de ensino do CEFET-BA para discutirmos a proposta da Educação Física na instituição. Assim acreditamos que essa experiência poderá contribuir com as análises e conclusões nas questões que buscamos responder no atual contexto que se encontra o objeto de estudo.

Dessa forma, questionamos: Como a escola (IFBA) tem interpretado os fundamentos políticos e pedagógicos referentes ao currículo integrado na educação profissional? Como podemos pensar o papel da Educação Física no currículo integrado neste contexto? Qual a Educação Física que temos no IFBA? Qual a Educação Física que queremos no IFBA? Como o PPI poderá nortear o trabalho pedagógico da área? Em que medida o currículo proposto e o currículo em ação no contexto da Educação Física corresponde à formação humana presentes no PPI? Como construir procedimentos pedagógicos que favoreçam a formação humana emancipatória? Quais ações possíveis para sua implantação? Estas são reflexões necessárias a serem feitas.

Essas indagações não são apenas minhas enquanto pesquisadora, pois tivemos a oportunidade de participar, já com o doutorado iniciado e em fase de qualificação da tese, de um encontro da Educação Física do IFBA com o intuito de fomentar essas questões. O título do encontro foi “O Papel da Educação Física no currículo do IFBA”, ocorreu em 05 de abril de 2013, no Campus de Salvador, sob a coordenação da professora de Educação Física: Micheli Venturini. É importante salientar que no primeiro encontro houve uma participação ínfima de representantes por *Campi*, pois não houve a disponibilização de recursos financeiros para a participação de todos os professores da área, tendo uma maior participação do Campus de Salvador e de alguns *Campi* da região circunvizinha. O evento contou com dois convidados para palestrantes, os doutores: Luiz Alexandre O. da Rocha (UFES) e Maria Cecília de Paula Silva (UFBA). Salientamos que o Drº Luiz Alexandre O. da Rocha foi um dos consultores pedagógicos para a construção do PPI do CEFET –BA em 2007, sendo muito relevante a sua participação como condutor desse debate iniciado a partir do texto “Em busca de um Projeto para a Educação Física no IFBA” (ANEXO 2) elaborado para a sua palestra no Campus Salvador. Com o fim de contribuir nesse debate, construímos um texto juntamente com a nossa orientadora, a palestrante Drª Maria Cecília de Paula Silva, intitulado “A Educação Física e o Currículo Integrado do IFBA: Contribuições do Projeto Pedagógico Institucional”, o qual foi publicado no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte em Brasília, no período 02 a 07 de agosto de 2013. O conteúdo dessas discussões será tratado no capítulo específico com o mesmo título do artigo.

A partir desse momento, decidimos seguir o caminho dessa proposta que estava por vir a ser debatida e construída coletivamente, em busca das respostas para minhas indagações e do coletivo que forma o corpo docente dos professores de Educação Física do IFBA. Aprendemos na prática o que quer dizer “o caminho da pesquisa se faz ao caminhar”.

No encontro, que ocorreu no Campus Salvador, se cogitou a possibilidade de dar-se continuidade ao debate em outro momento, com a participação de representantes de todos os *Campi*, se possível com todos os professores de Educação Física do IFBA. No ano seguinte, o esperado momento foi divulgado para todos os *Campi*, o I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA aconteceu no Campus de Ilhéus, no período de 29 e 30 de setembro de 2014. Para esse encontro foram realizados contatos com os diretores dos *Campi* a fim de se organizarem e enviarem os seus representantes, constituindo dessa forma um número bastante representativo, inclusive com diretores de departamentos de ensino e/ou coordenadores de áreas e participantes do setor da área administrativa do instituto. Da reitoria estiveram presentes: o Reitor, a Pro Reitora de Ensino e o Diretor de Gestão de Pessoas. O palestrante convidado foi o Dr. Luiz Alexandre O. da Rocha, com a temática sobre o PPI e a Educação Física no IFBA. Esse momento será apresentado e discutido posteriormente no capítulo específico: A Educação Física e os desafios da organização do currículo integrado do IFBA: um caminho em construção.

Nosso interesse está centrado nas questões que envolvem o componente curricular: Educação Física, no entanto será necessário perpassar por um âmbito mais geral dessa discussão na busca de compreender questões relacionadas a esta especificidade, ou seja, as discussões que envolvem a organização do trabalho pedagógico da Educação Física no currículo integrado e a proposta do PPI do IFBA, no movimento das contradições, mediações e possibilidades como categorias dialéticas.

A partir da problemática que discutimos anteriormente podemos sintetizar com a seguinte questão: Quais são os limites e desafios para a área da Educação Física no Currículo Integrado do IFBA?

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na implantação do Currículo Integrado e as implicações no

trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.

E os seguintes objetivos específicos: caracterizar a Educação Profissional e o Currículo Integrado no IFBA; contextualizar a Educação Física como componente curricular; identificar e analisar os fundamentos políticos pedagógicos do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA; compreender a Educação Física no IFBA; apresentar as contradições, limites e possibilidades na perspectiva de formação humana emancipatória propostas no PPI e o trabalho pedagógico da Educação Física no IFBA.

Para tanto, o recorte temporal é o tempo presente, este se justifica pela escolha do objeto a ser estudado que se encontra em plena construção. Encontramos suporte teórico metodológico na história do tempo presente, a qual coloca o pesquisador como contemporâneo de seu objeto, assim como abre novas possibilidades de pesquisas de outros períodos da história, conforme afirma Ferreira em seu estudo intitulado “História do tempo presente: desafios”:

Rompendo com a concepção que defendia a necessidade do distanciamento para a realização da análise histórica, Roger Chartier (1993) sustenta o argumento contrário, ao afirmar que, na história do tempo presente, “o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história”. Por outro lado, o estudo da presença do passado incorporada ao presente das sociedades, iniciado pelos historiadores do tempo presente, abre novas temáticas e abordagens para pesquisadores de outros períodos da história. (FERREIRA, 2000, p.10)

Para a autora a demanda social pelo estudo da história recente tem assim levado à comunidade dos historiadores a rever suas posições. Nessa mesma obra a autora apresenta a visão de Eric Hobsbawm (1998) em relação à pesquisa no tempo presente:

A despeito de todos os problemas estruturais da história do tempo presente, é necessário fazê-la. Não há escolha. É necessário realizar as pesquisas com os mesmos cuidados, com os mesmos critérios que para os outros tempos, ainda que seja para salvar do esquecimento, e talvez da destruição, as fontes que serão indispensáveis aos historiadores do terceiro milênio. (HOBSBAWM apud FERREIRA, 2000, p.10)

Portanto, entendendo que o presente é o ponto de partida de nossa investigação, importa salientar que no passado se encontram os elementos necessários para a compreensão da totalidade implícita nas relações sociais, assim “devemos buscar o sentido das ideias e ações, da práxis que constrói a história do presente” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

Para analisarmos a Educação Física no currículo integrado do IFBA, tendo como ponto central as contribuições do Projeto Político Pedagógico desta instituição, faz-se necessário compreender essas categorias teóricas e suas determinações de ordem mais amplas, bem como a realidade em que está inserido e a sua práxis pedagógica. Para tanto, precisamos relacionar as categorias que envolvem diretamente a materialidade do trabalho, que fazem parte de um todo.

Sobre essa questão Kuenzer¹⁰ (2001, p.55) entende que “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”. A autora entende também, que é necessário trabalhar adequadamente com categorias de conteúdo e de método. No caso deste estudo, pelo objeto se tratar de discussões de cunho da área de trabalho e educação, que implica em tratar de contexto histórico e de conceitos próprios da área requer as categorias de método diretamente ligadas ao materialismo histórico, dentre elas citamos: totalidade, contradição e possibilidade, são categorias indissociáveis (CHEPTULIN, 2004).

Dessa forma, a análise dos fundamentos e princípios do PPI e a sua contribuição na organização do trabalho pedagógico na educação física pressupõem o exame das relações entre as condições subjetivas e condições objetivas, englobando as seguintes categorias de conteúdo: Educação Profissional; Currículo Integrado; Projeto Pedagógico Institucional; a organização do trabalho pedagógico da Educação Física; entre outras categorias que permeiam a educação, são aspectos que devem ser considerados em sua totalidade, as quais não se reduzem à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua

¹⁰ Neste texto Acácia Kuenzer discute os Desafios Teóricos- Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola.

natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise da categoria da totalidade é importante para a compreensão deste estudo; a partir dela compreendem-se como tudo se relaciona. Conforme assevera Kosik:

[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em um só conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, p.44).

Nesse sentido, importa a análise da Educação Profissional a partir da sua relação com as políticas públicas e legislação da educação de uma forma mais ampla, com o intuito de resgatar as contradições, limites de superação para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo. Importa identificar nesse contexto os limites e desafios para a implantação do currículo integrado no IFBA e o componente curricular: Educação física.

Também para compreensão da (re) construção do trabalho pedagógico da Educação Física no currículo integrado do IFBA e as implicações do Projeto Pedagógico Institucional importa refletir as questões relacionadas a estas categorias, as quais devem ser analisadas sob a perspectiva das determinações da reestruturação produtiva.

Nesse sentido a categoria da possibilidade, a qual nos apresenta o estado real do objeto e o seu estado possível, indica que uma possibilidade concreta é “a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias” (CHEPTULIN, 2004, p. 342). Porque para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento.

Outra categoria que consideramos importante para a compreensão da organização do trabalho pedagógico da educação física no IFBA é a da contradição, unidade e luta dos contrários. Essa categoria expressa que:

a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p.295).

É a partir das categorias de método: totalidade, contradição e possibilidade que nortearemos nossas análises. Sobre essa questão Freitas (2005, p.71, grifo do autor) diz que “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do *desenvolvimento das contradições presentes na prática*, incluindo suas possibilidades de superação”.

De acordo com Betty Oliveira (1996, p.31) o pressuposto a seguir é básico para o desenvolvimento de pesquisas que tomam como referencial o materialismo histórico, pois para se conhecer cientificamente uma realidade “é preciso identificar, nesta própria realidade, as categorias de análise que representam os fatores que constituem essa realidade, como também se dá a dinâmica deles entre si e com os objetivos sócio-político-econômicos que os determinam, naquele momento histórico”.

Para a realização desse estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa com enfoque crítico, com a contribuição da “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”. (TRIVIÑOS, 1995, p.117)

Neste sentido, frente às contradições que se apresentam na Educação Profissional, no currículo integrado e no trabalho pedagógico da Educação Física, entendemos que essa opção é necessária para a análise das possibilidades que venham contribuir nos processos educacionais para a formação humana emancipatória. Sendo essa a formação almejada pelo Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, espera-se que as áreas do conhecimento organizem seu trabalho pedagógico com estas bases. Para tanto, importa conhecer as condições necessárias para tal e apresentar as possibilidades para a superação das contradições encontradas. Convém destacar que essas condições não são obras do acaso, são resultados de um conjunto de relações que englobam as estruturas econômicas, políticas, entre outros aspectos. Assim, torna-se importante que se conheça as causas internas e externas do fenômeno

em questão, pois são os elementos que norteiam essa intervenção na formação humana a partir da organização do trabalho pedagógico.

Neste ponto de vista encontramos suporte na pedagogia histórico-crítica, que aponta algumas ações, tais como:

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005a, p. 31).

Nesta direção, buscamos compreender a Educação Física do IFBA e se esta assume um papel nos projetos contra hegemônicos¹¹, que vise a emancipação humana, voltada para mudanças sociais em prol de uma nova concepção de mundo adequada aos interesses populares, com base no que está sendo proposto no PPI do IFBA.

Para tanto nosso principal instrumento de coleta de dados fora a gravação e transcrição do I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA, o qual nos possibilitou tratarmos dos relatos e depoimentos dos professores envolvidos nesse evento, bem como a análise do documento construído pelos professores em um grupo de trabalho que tratou da proposta curricular da Educação Física do IFBA, assim como dialogamos com a síntese sobre a Educação Física que se tem em cada Campus, apresentadas pelos professores nesse encontro. Também foi realizada a análise documental a partir da legislação vigente para a Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica. Foi realizada uma análise profícua do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.

Para buscar compreender as incertezas e os desafios que permeiam essa temática organizamos este estudo nos seguintes capítulos: o primeiro trata sobre a caracterização da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciências e

¹¹ Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes. Aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1996, p.5)

Tecnologia da Bahia: Para Além da Formação Técnica? Neste capítulo apresentamos a estrutura da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica e a do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, abordamos as relações entre o mundo do trabalho e as reformas da educação profissional e as implicações na formação humana, bem como apontamos os desafios para o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. No segundo capítulo tratamos do Currículo Integrado, o Trabalho como Princípio Educativo e o Projeto Político Institucional do IFBA, para tanto discutimos a trajetória dos currículos escolares, as tendências e desafios, no sentido de esclarecer as principais influências nos currículos das escolas. Em sua trajetória são discutidas questões políticas, culturais e sociais, entre outros aspectos que envolvem os currículos e apresentamos algumas possibilidades para uma formação emancipatória. No terceiro capítulo buscamos a compreensão do papel da Educação Física no currículo integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia - IFBA e as contribuições do Projeto Político Institucional vislumbrando as possibilidades para a construção de uma proposta curricular da área. Para tanto aprofundamos a discussão tratando do Currículo da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico, na busca de compreender algumas nuances que permeiam a relação da Educação Física na formação humana ao longo da história da educação brasileira e compreender essas relações no interior da organização do trabalho pedagógico da Educação Física e o currículo integrado no IFBA. O quarto capítulo intitulado: a Educação Física e os desafios da (re) organização do currículo integrado no IFBA: um caminho em construção, consta a apresentação e análise sobre a Educação Física que temos no IFBA e a que queremos construir. Para tanto, utilizamos os relatos e depoimentos dos professores que participaram do I encontro de Educação Física do IFBA, bem como fazemos análise de documentos elaborados no encontro, como: a síntese apresentada pelos professores sobre o trabalho pedagógico nos *Campi*. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais, porém por compreendermos que se trata de um processo que está em construção e que não temos o objetivo de encerrar esse processo, optamos em fazer uma síntese dos caminhos trilhados às possibilidades da Educação Física no currículo integrado do IFBA.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA?

Segundo Kuenzer (2007) as análises das propostas de educação profissional evidenciam que, embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passem a exigir ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio intelectual da técnica enquanto relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que está sendo ofertado aos que vivem do trabalho se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito.

Os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto configura-se como educação para a inclusão social.

O desafio que se coloca é o rompimento deste círculo, o que demanda novas leituras e propostas a partir de práticas que apontem para novas formas de organização social, que interfiram positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho.

Considerando esse pressuposto, os limites e possibilidades da Educação Profissional precisam ser adequadamente delineados no regime de acumulação flexível, tanto para superar o imobilismo quanto para rejeitar uma visão romantizada, igualmente conservadora.

Para efeito desse estudo, no primeiro momento discutiremos as reformas da Educação Profissional, buscando identificar interações com as mudanças no mundo do trabalho, regime de acumulação flexível, bem como interpretar a legislação específica, a fragmentação e a precarização dos percursos formativos.

Abordamos a Legislação e a (re) organização da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, especificamente estas

ações estão explicitadas nas discussões sobre a revogação do Decreto n. 2.208/97, bem como na construção do Decreto n. 5.154/2004. O primeiro representa a regressão ao dualismo na educação, referente à educação das elites e a educação da classe trabalhadora, este decreto assume o ideário do capital, ou seja, a pedagogia das competências para a empregabilidade com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O outro, considerado alvo de controvérsias, restabelece a possibilidade de uma formação integrada entre o ensino técnico e o ensino médio.

Outro ponto abordado é a crítica da organização do currículo por competências, no sentido de esclarecer essa tendência nos documentos legais como os PCNs (1996) e políticas educacionais que influenciaram os currículos das escolas brasileiras, especialmente os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia.

Por fim, discutimos o currículo integrado proposto para a Educação Profissional, apontando seus princípios, fundamentos e principais desafios para a sua implantação nos cursos integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia.

1.1 Caracterização da Educação Profissional e Tecnológica: (re) estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia

Em 2009 a Educação Profissional no Brasil¹² completou 100 anos de existência, passou de Escola de Aprendizes de Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, e em diferentes contextos históricos sociais sofreu várias modificações durante os seus processos de reformas tanto em suas denominações, quanto em seus objetivos e funções.

Conforme informação do *site* que trata da Expansão Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹³ a sua história começou em 1909 quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, por

¹² Para aprofundar o estudo ver o livro de comemoração dos “Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: História e Memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Organizado por: Vera Fartes e Virilene Cardoso Moreira.

¹³ Buscar em www.reddefederal.mec.gov.br

meio do Decreto nº 7.566/1909, que tinham por objetivo formar artífices, operários e contramestres, através do ensino prático e de conhecimentos técnicos, sem se preocupar com a formação teórica.

Em 1937, é determinada a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices para Liceus Industriais, buscando atender a demanda da sociedade. Logo depois, em 1940, a rede federal sofre mais uma transformação em virtude de implantar o ensino industrial, as escolas passam então a ser denominadas de Escolas Técnicas. Paulatinamente, as Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Contudo, na década de 1980 um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta.

Em 1994, as antigas Escolas Técnicas Federais deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

De acordo informação no *site* do MEC¹⁴ a Lei 8.948 de 8 de dezembro, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em Cefets, prevê a expansão da oferta da educação profissional, a qual se dará em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

A Rede Federal, após a sua expansão, abrange quase todo o território nacional, presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

¹⁴Disponível em: www.portal.mec.gov.br

Importa ressaltar que a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história, pois de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país e entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. Para tanto, o MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Para compreendermos como se deu o processo de expansão no IFBA e conhecer a sua atual estrutura, importa rever como foi a reforma da ETFBA em CEFET/BA.

Conforme informações contidas no PPI (2013) a Lei 8.711/93 que transformou a ETFBA em CEFET-BA, em seu parágrafo único do Art. 1º, incorpora

ao Centro Federal de Educação Tecnológica o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº. 6.344, de 6 de julho de 1976, inclusive seu acervo patrimonial, instalações físicas, recursos financeiros e orçamentários, e o seu pessoal docente e técnico-administrativo.

Neste mesmo período, o CEFET-BA se expandiu com a criação e implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs. A Portaria Ministerial nº 1.135, de 01 de agosto de 1994 criou a UNED - Barreiras; a Portaria Ministerial nº 1.718, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Vitória da Conquista; a Portaria Ministerial nº 1.719, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Eunápolis e a Portaria Ministerial nº 1.720, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Valença.

Dando continuidade ao objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, visando a democratização e

ampliação do acesso a vagas na educação profissional, no ano de 2005, ocorre a 1ª fase do plano de Expansão com a criação das unidades de Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

No Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II, em 2010, foram inaugurados *campi* nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Na Fase III, no ano de 2012, foi autorizada a implantação de novos *campi* nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Essa breve linha do tempo busca demarcar a estrutura da Rede Federal de Educação, Ciências e Tecnologia em diferentes reformas e momentos sociais, bem como, as modificações de CEFET/BA para o atual Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, mostrando um panorama em termos de (re) estrutura.

1.2 O Mundo do Trabalho e as Reformas na Educação Profissional

Para as finalidades desta discussão, devemos considerar as abordagens em torno do capitalismo e as modificações no mundo do trabalho. Nesse sentido é que tomamos como base a discussão de Druck (1999) que trata da “Terceirização (Des) Fordizando a Fábrica: um estudo do complexo petroquímico da Bahia” e, a partir destas reflexões sobre o deslocamento do eixo da discussão da crise do fordismo e sua superação, isso nos leva a indagarmos se essas mudanças na fábrica afetam

diretamente a Educação Profissional¹⁵ que teve um papel fundamental na formação dos trabalhadores, na preparação de mão de obra como exigência do mercado de trabalho, nos moldes do fordismo. A autora destaca ser o elemento central a rigidez do padrão fordista de organização do trabalho e da produção em série, já que esta não corresponde às novas exigências da diferenciação do mercado e suas constantes mudanças, impondo uma flexibilização urgente na produção. Segundo a autora:

É assim que o novo padrão de gestão e organização do trabalho se estabelece, substituindo o fordismo. Um paradigma que rompe com a produção de produtos padronizados e, em grande escala, que se descentraliza com a produção em pequenos lotes, que se flexibiliza através da automação e do uso de diferentes modalidades de contrato de trabalho, que exige um novo patamar de qualidade e produtividade. Por isso, para Coriat, surge o pós-fordismo. (DRUCK, 1999, pp. 83-4)

Assim, importa mediar essa discussão no chão de fábrica e no âmbito da escola técnica para que possamos entender que existem conexões entre esses campos; pois de um lado temos as mudanças no processo de trabalho e do outro as reformulações da educação profissional que é a responsável pela formação técnica para o trabalho.

Com a política do Neoliberalismo no Brasil, a partir de 1990, ocorreram mudanças no mundo do trabalho em diversos setores que precisam ser investigados de acordo com as suas especificidades para uma melhor compreensão das consequências neste âmbito. Considerando que:

[...] a precariedade está hoje por toda parte. No setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas, nas empresas industriais e também nas instituições de produção e difusão cultural, educação, jornalismo, meios de comunicação etc., onde ela produz efeitos sempre mais ou menos idênticos, que se tornam particularmente visíveis no caso extremo dos desempregados: a desestruturação da existência, privada, entre outras coisas, de suas estruturas temporais, e a degradação de toda relação com o mundo e, como consequência, com o tempo e espaço (BOURDIEU, 1998, p. 119).

Como repercussão desses efeitos, inferimos que o trabalho pedagógico no cerne da Educação Profissional está fragmentado, precarizado em distintos aspectos, devido

¹⁵ Para aprofundar o estudo ver: A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária (FARTES, 2009).

à reestruturação produtiva no mundo do trabalho, com as novas formas de relação e exigências da formação do trabalhador pelo Estado e sociedade.

O texto “A mão invisível dos poderosos” de Bourdieu (2001) faz uma reflexão sobre a necessidade de se restituir um sentido à política e, propor projetos de futuro capazes de conferir um sentido a um mundo social e econômico que sofreu nos últimos anos imensas transformações. Afirma ainda, que o capital financeiro é uma aposta e uma arma, podem mobilizar os consultores especializados, os analistas e as autoridades monetárias. Acrescenta que eles detêm o poder de pressão, tanto sobre as empresas como sobre o Estado. Na análise do autor, o capital financeiro impõe regras e leis aos Estados e às empresas.

Dessa forma, a busca de lucros em curto prazo orienta todas as escolhas, sobretudo a política de recrutamento, submetida ao imperativo da flexibilidade e da mobilidade (com recrutamento sobre contratos em curto prazo ou de base temporária), a individualização da relação salarial e a ausência de planejamento em longo prazo, particularmente em matéria de mão de obra. Bourdieu (2001) entende que o sistema anterior garantia a segurança do emprego e um nível de remuneração relativamente elevado que, alimentando a demanda, sustentava o crescimento e o lucro, já o novo modo de produção maximiza o lucro reduzindo a massa salarial pela compressão dos salários e pelas demissões.

Assim, Bourdieu afirma que a consequência desse novo modelo de produção tem de um lado um exército de reserva, feita de um subproletariado sem carreira, sem futuro, sem projeto, individual ou coletivo, e condenado por isso aos devaneios milenaristas, mais do que às ambições revolucionárias e de outro, uma pequena minoria privilegiada de trabalhadores estáveis dotados de um salário permanente.

Neste contexto, o mesmo autor conclui que surge uma nova forma de trabalho social de funções múltiplas visando o enquadramento social, propõe-se uma ficção de trabalho, fazendo desses assalariados sem salários, empresários sem empresas, estudantes eternos sem esperança de diplomas ou de qualificações. (BOURDIEU, 2001)

Alencar e Gentilli afirmam que as propostas neoliberais para a educação trouxeram grandes reformas no sistema educacional:

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente, a avaliação. Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal (ALENCAR & GENTILLI, 2001, p. 18).

Vale ressaltar que, neste cenário, a educação antes garantida pelo Estado passa a ser considerada como uma mercadoria à qual terá acesso apenas àqueles que, por esforço, pela capacidade individual, o fizer por merecer. Desta forma, as reformas e aplicações de medidas neoliberais pelo Estado exigem que o sistema educacional se altere, elaborando novas políticas controladas por organismos internacionais.

Medidas tomadas ainda no Governo FHC pretenderam buscar uma “modernização” da sociedade e da economia brasileira por meio da inserção competitiva no mercado global, inseridas dentro de um programa mais geral de reformas. Klein (2003) cita as do Estado brasileiro, da economia, da previdência, etc. Acrescentamos, neste bojo, a reforma da educação, especificamente a da educação profissional, considerando que:

[...] a política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 11).

Conforme aponta Dalila Oliveira (2009, p.202), podemos inferir que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, “determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional”.

Todavia, muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula.

No entanto, importa ressaltar que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil, tanto no plano educacional quanto no de políticas.

Para Dalila Oliveira (2009) era essa a lógica que se esperava romper com a assunção de Lula à presidência da República, todavia seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas nesse sentido. Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação.

Por conseguinte, a autora afirma que o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. A autora relaciona essa questão à reforma educacional de longo alcance e complexidade, durante os dois mandatos do governo FHC, ação que mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior. Ressalta, ainda, que “restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho”.

Assim, analisaremos as implicações da revogação do Decreto n. 2.208/97, bem como na construção do Decreto n. 5.154/2004. O primeiro proibia a oferta da formação técnica no nível médio; o segundo propõe o restabelecimento dessa garantia, com a intenção de reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

1.3 O Decreto 2.208/97 e a Organização Curricular por Competências

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.13) na década de 1990, durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), “efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização”.

Dentre as regressões destaca-se a do ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/1997, o qual assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado, sendo ele, a pedagogia das competências voltada para a empregabilidade.

A concepção de competências, que fora adotada na reforma educacional brasileira, em seu art. 41, lei nº 9.394/97, aborda que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

De acordo com o Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007) as medidas legais introduzidas pelo Decreto nº. 2.208/97 estabeleceram claramente uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural. Isto significou o não reconhecimento da educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deveria permear toda a formação dos jovens e adultos trabalhadores. Esta exigência de formação é demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas e caracteriza uma tendência mundial, aceita por empresários, trabalhadores e governos.

1.3.1. Crítica da Organização dos Currículos por Competências na Educação Profissional

De acordo com Ramos (2012, p. 113), “o elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas”. Entende que a pedagogia das competências em seu caráter ideológico busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, afastando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica de mundo.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.17) a reforma curricular da Educação Profissional, com a implantação do Decreto nº 2.208/97 e a portaria n.646/97 vem não somente proibir a pretendida formação integrada no primeiro projeto de LDB

(n. 9.394/96), mas regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado.

Para a implantação do referido decreto foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico¹⁶ (BRASIL, 1999). Em seguida foram formulados os Referenciais Curriculares da Educação Profissional¹⁷ (BRASIL, 2000), os quais têm como objetivo oferecer subsídios à formulação de propostas curriculares para o nível técnico. Este documento é composto por um conjunto de textos sobre a área profissional, de quadros-síntese sobre as funções e subfunções do processo produtivo, as competências e habilidades requeridas de seus profissionais, bem como as bases tecnológicas relacionadas a essas competências. A metodologia proposta para o desenvolvimento dos referenciais curriculares considerou as seguintes etapas: identificação das áreas profissionais; pesquisas bibliográficas e consultas a profissionais e empresas da área, e a entidades ligadas à educação profissional; caracterização do processo de produção na área; identificação dos conjuntos de competências, habilidades e bases tecnológicas; validação do processo de produção e dos conjuntos de competências, habilidades e bases tecnológicas; redação de textos introdutórios e explicativos.

O documento trata das matrizes de referência, no qual aborda o conceito de competência dominante na nova Educação Profissional, que será fundamental na orientação dos currículos, não mais marcados por conteúdos ou disciplinas, mas por conjuntos integrados de situações problemas, pedagogicamente concebidos e organizados para promover a aprendizagem profissional. O conceito de competências é

¹⁶ Resolução CNE/CEB 4/99. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 1999.

¹⁷ De acordo com esse documento alguns conceitos são fundamentais, como:

Função: Grandes atribuições, etapas significativas ou desempenhos abrangentes que compõem, integram ou caracterizam um processo produtivo.

Subfunção: Subetapas das funções, geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro dos processos produtivos.

Competências: saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais. Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Habilidades: Referem-se ao plano imediato de 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Bases Tecnológicas: Conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões), resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a uma área produtiva e que dão suporte às competências (consequentemente para o exercício de funções e subfunções).

visto como esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes técnicos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um “saber fazer” (BRASIL, 2000). Nesse sentido, após a definição das competências profissionais gerais, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº4/99), obrigatoriamente os planos dos cursos técnicos deverão seguir as suas orientações para implantação dos cursos. Ainda para cada função e subfunção foram estabelecidas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas.

Um dos desenhos curriculares indicados foi o estabelecimento da estrutura modular. O conjunto de documentos legais apresentados visou dar materialidade a uma reforma geral da educação profissional, entretanto o faz de forma confusa e marcada por contradições. Ao contrário do que os documentos legais que regulamentam a reforma da Educação Profissional afirmam a organização curricular que esta proposta esvazia e perde o sentido dos conteúdos disciplinares, porque visa exclusivamente o saber instrumental, restrito às condições imediatas do seu uso dentro do processo produtivo conforme a crítica de autores como Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005).

De acordo com Lacks (2004) a educação brasileira adota o conceito de competência a partir da proposta política escolar do governo socialista francês, porém sem ter um projeto de sociedade socialista o que por sua vez fez toda a diferença. Pois a “proposta socialista tinha como objetivo redefinir conteúdos de ensino, formas de implantar projetos e reformas, de avaliar conhecimentos, mas com legitimidade política, ou seja, assegurando a participação da comunidade escolar” (LACKS, 2004, p.87). No caso brasileiro a proposta foi apenas incorporada por órgãos oficiais, sem que a base, principalmente os professores soubessem interagir com ela ou concordassem em assimilá-la.

Nesse sentido, importa compreendermos como se deu a implantação da reforma da Educação Profissional no CEFET-BA. Para tanto iremos apresentar a síntese da pesquisa de Ribeiro (2007) em seus estudos de dissertação de mestrado intitulado: A Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil (1995-2002): O Caso CEFET-BA.

Conforme o autor, a reforma materializada nos planos de cursos do CEFET-BA apresenta uma questão bastante agravante, na qual pairam muitas dúvidas quanto à possibilidade de que o saber instrumental é de fato garantido nessa nova proposta curricular.

No processo para implantar a reforma, todos os planos dos cursos técnicos, uma vez confeccionados pelas comissões elaboradoras e aprovados pelos órgãos competentes tiveram inclusão obrigatória no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico.

Para Ribeiro (2007), baseado na revelação das entrevistas, transparece a ideia de que as comissões compactuadas com a direção geral do CEFET-BA, à época da aprovação dos cursos, em 2001, realizaram uma interpretação da reforma, sem levar em conta as sugestões de alguns docentes, quanto ao conteúdo de algumas das competências ou conteúdos disciplinares e formas alternativas nos planos dos cursos.

Para o autor, na visão dos docentes podem ser destacados pontos positivos e negativos na reforma curricular. Como pontos positivos: um maior atendimento à população carente (neste caso refere-se a oferta de cursos básicos; sem necessidade de escolaridade formal prévia por parte dos alunos); maior maturidade dos alunos nos cursos subsequentes; a formação por competência; atividades integradas e o conhecimento útil. Como pontos negativos: dificuldade de se desligar das disciplinas e trabalhar com competências; redução do número de alunos por curso; falta de pesquisa de demandas profissionais; falta de capacitação dos docentes; visão tecnicista dos cursos, voltados prioritariamente para atender o lucro das empresas; dificuldades em implantar a avaliação por competências e a redução das competências ao trabalho por objetivos e controle do trabalho.

Segundo Ribeiro (2007) com a reforma ambiciona-se corrigir as imperfeições, orientar uma determinada caminhada, no sentido de tornar os indivíduos aptos a serem flexíveis, para que desenvolvam técnicas do “aprender a aprender”, uma formação profissional, que tome posse de novas competências para potencializar as oportunidades de inserção do sujeito num mundo produtivo cada vez mais precário. Entende que, mais uma vez, joga-se a culpa do desemprego na educação. Enfatiza que, se o trabalhador está desempregado, é por falta de competências e habilidades.

O mesmo autor conclui que a reforma da educação profissional (1996), foi um retrocesso, porque em nome do desenvolvimento das competências, fragmentando e minimizando os conhecimentos científicos de acordo com sua “aplicabilidade” no processo produtivo, aprofundou ainda mais uma desqualificação dos egressos deste nível de formação.

De acordo com Duarte (2001) a pedagogia das competências, por ele chamada de pedagogia do “aprender a aprender” é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey.

O referido autor defende a tese de que a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, já desenvolve estudos acerca dessas pedagogias, por meio de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico com apoio do CNPq, pesquisa essa intitulada: O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos.

Em seus estudos Duarte (2001, p.35) inclui a pedagogia das competências de Perrenoud¹⁸ no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha “do professor reflexivo”, entre outros. Segundo esse autor,

Philippe Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, afirma que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999, p. 53). Convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista. Alguns parágrafos mais adiante, nesse mesmo livro, Perrenoud afirma que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (IDEM, p. 54)

Ao investigar em sua pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, chega ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos.

¹⁸ Para aprofundar os estudos ver: PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a escola*. Porto alegre, artes Médicas, 1999.

O mesmo autor ainda argumenta quanto ao fato do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Nessa perspectiva, entendemos que o modelo de competências está a serviço de um projeto de formação voltado apenas para atender às necessidades do mercado produtivo, portanto a pedagogia das competências no seio da educação profissional apresenta limites para a apreensão dos objetivos de formação emancipatória que vêm sendo proposto nos documentos que regulamentam a educação profissional a partir do Decreto 5.154/2004. Assim, a tarefa em prol de uma proposta de educação que vise a formação do cidadão histórico-crítico para a transformação social da classe trabalhadora não pode estar alicerçada por um projeto de educação delineado pela noção de competências que visa a formação para a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual aos processos sociais.

1.4 O Decreto 5.154/2004: A Legislação e a (Re)Organização da Educação Profissional

Segundo do Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007), durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos entre o ensino médio e a educação profissional, culminando com uma nova reformulação da educação profissional e tecnológica, por meio do Decreto nº 5.154/2004. Neste documento propõe-se a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Esse processo foi resultado de uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Enfim, houve nova reforma na Educação Profissional com a revogação do Decreto 2208/97.

Sobre essa questão, não podemos ser inocentes e acreditar que apenas o novo Decreto irá resolver a problemática da dualidade anunciada anteriormente. Faz-se necessário que se analise criticamente os documentos e se identifique as intenções que estão nos discursos dos documentos. Pois, conforme análise de Shiroma, Campos e Garcia (2005), as reformas educacionais (1996) foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas (SHIROMA, CAMPOS & GARCIA 2005, p.430).

O estudo das autoras revela a interferência da UNESCO na definição de consensos que penetraram na política e na legislação educacional brasileira no atual momento histórico, necessários para garantir a manutenção da ordem econômica mundial. A UNESCO tem papel fundamental em apontar diretrizes para a educação, concebida como um processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essas interferências continuam em vigor mesmo nas mudanças ocorridas na educação profissional no Governo Lula.

Diante dessa questão, apesar da mudança na educação profissional envolver interesses de vários segmentos sociais, é importante considerarmos que essa nova proposta também conta com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) conforme podemos observar no livro Ensino médio e Educação Profissional: desafios da integração¹⁹ organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro publicado pela UNESCO. Assim, é importante salientar que os governos dos países em desenvolvimento que estão em consenso com tais orientações, fazem adaptações aos seus contextos locais de modo a responder as demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial, mas não se afastam dos

¹⁹ Ensino médio e educação profissional: desafios da integração / organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – 2.ed – Brasília : UNESCO, 2010.270 p.

objetivos propostos por tais agências. Conforme podemos verificar no texto do representante da UNESCO no Brasil:

Vale ressaltar que as leis, as normas, os regulamentos e os documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional da Educação (CNE) brasileiros desde aquele ano se coadunam com as conclusões da reunião internacional “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade”, organizada pela UNESCO e realizada em Bonn, Alemanha, em 2004. A Declaração de Bonn* ressalta que o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem a educação técnica e vocacional “deveria ser parte integrante da educação em todos os níveis”; e que é “particularmente importante integrar o desenvolvimento de habilidades aos programas de Educação para Todos”, de modo a satisfazer à demanda por educação profissional dos alunos concluintes do ensino fundamental. (DEFOURNY, 2010, p.7)

Outro documento importante também de ser analisado e conferirmos a relação com a proposta de educação em âmbito mundial, de acordo com as políticas neoliberais é o Relatório da UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. No Relatório afirma-se que um dos objetivos da educação deve ser o de manter a coesão social. Conforme os elaboradores desse documento, o ensino deve ampliar sua influência na formação dos sujeitos para além da transmissão de conhecimentos. Com esse intuito, são apresentados os quatro pilares da educação, os quais procuram contemplar as aprendizagens necessárias ao homem para viver na sociedade atual. Conforme o relatório, os quatro pilares²⁰ são: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a

²⁰ *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 31-32)

conviver e aprender a ser. Segundo Delors (2010, p. 31) “no momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo”. Para o relator, essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.

De acordo o relatório, esses pilares devem integrar toda e qualquer reflexão sobre a educação, em todos os níveis de ensino e em especial no ensino médio. Contempla em seu texto que a educação é direito fundamental de todas as pessoas, mas não só isso, diz que é uma ferramenta muito potente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. E o ensino médio desempenha papel extremamente relevante nessa construção.

Nesse relatório apresenta os quatro pilares como interdependentes, indissociáveis numa concepção de totalidade dialética do sujeito e a educação aparece como uma estratégia salvadora.

No entanto é importante salientar, que na realidade existe um fosso entre esses pilares e os atuais projetos de educação profissional. Pois, de um lado o que é proposto pelos quatro pilares fortalece as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, proposta neoliberal para educação. De outro lado a nova proposta para a Educação Profissional, que consta no Decreto 5.154/2004, busca avançar sobre a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, visando a formação humana emancipatória. Portanto, essa fusão de propostas não seria capaz de promover uma mudança paradigmática. A partir da crítica baseada na estreita forma com que a ciência moderna veio se desenvolvendo, por meio da fragmentação do conhecimento e compartimentação do conhecimento é fundamental que se mantenha o debate e se considere que durante toda a história do conhecimento científico fora relegado por essa concepção de ciência reducionista e fragmentária em que a pedagogia das competências se embasa.

Para Ramos (2012, p. 125) “a superação da pedagogia das competências a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e, por isto, de seus limites para formação humana, é urgente e pressuposto desta proposta”, ou seja, da

proposta de formação integrada. A autora assevera que a pedagogia das competências como orientação curricular para o ensino médio e a educação profissional é considerada a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho.

Nesse sentido também podemos compreender a influência desse documento (Relatório Delors) na reforma da educação desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1996), importa identificarmos que as novas configurações assumidas pela política educacional brasileira se forjaram em um movimento de contradições e de consensos vinculados a esse estágio de desenvolvimento do capital, tendo, nas reformas educacionais, as estratégias necessárias para manutenção e reprodução de seu *status quo*.

Diante dessa questão, espera-se que as mudanças propostas não fiquem apenas nos documentos e discursos, que elas possam ser viabilizadas na perspectiva de uma formação emancipatória.

Conforme Antoniazzi; Brito e Leal Neto (2009, p.107) “as readaptações e novas roupagens sempre prevaleceram, o que nos deixa em alerta quando o governo federal volta a proclamar mudanças”. Estes autores alertam em relação às mudanças no currículo integrado, que não seja apenas aparente, mas que atinja a essência dessa nova instituição, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, transformando, de fato, a concepção de educação profissional e tecnológica.

O Decreto nº 5.154/04 para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sugere que o ensino técnico seja articulado ao ensino médio, pois em seu texto explicita que:

A “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 2004)

O documento prevê a possibilidade de uma formação geral integrada à educação profissional, a qual requer que se tenha embasamento na concepção de educação de

Gramsci que defende o trabalho como “princípio educativo”²¹. De acordo com Kuenzer (2007, p.32) este é um ensino que requer:

[...] trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo, implica reconhecer que cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais.

A escola deverá organizar-se com o intuito de atender a demanda de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social do trabalho. Kuenzer (2007, p.33) ressalta que “o exercício dessas funções não se restringe às de caráter produtivo, mas abrangem todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, devendo a escola elaborar sua proposta a partir dessas exigências”.

Segundo Kuenzer (2007), ao analisar o novo decreto, indagou-se acerca da sua verdadeira intenção, uma vez que, revoga formalmente o Decreto 2.208/97, na prática não o faz, porque, embora ‘re-crie’ os cursos médios integrados, o que na prática não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo 2º do artigo 36 da lei 9394/96, incorpora todas as modalidades de Educação Profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação.

Para a autora, o Decreto 2.208/97 estabeleceu o balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de Educação Profissional, e aponta que dificilmente esse processo será revertido. E o Decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores fosse negada. Possibilidades que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos.

Assim, a partir do Decreto nº 5.154/2004 a educação profissional é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação.

²¹ O termo indica uma educação que se adapte a capacidade técnica para o trabalho e a capacidade intelectual visando à formação profissionalizante, cidadã do trabalhador (KUENZER, 2007, p. 39).

A articulação com o ensino médio se dará, no nível técnico, por uma das seguintes formas: integrada (em curso na mesma instituição de ensino, com matrícula única pelo aluno e com ampliação de carga horária); concomitante (na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); subsequente (após o ensino médio quando este é pré-requisito de matrícula); contínua (não constituindo a “parte diversificada” do currículo do ensino médio).

O Decreto nº 5.154 ao dar força à opção pela oferta de ensino médio e habilitação técnica num único curso, possibilitada pelo § 2º do art. 36 da LDB, mantém as formas de curso técnico concomitante e subsequente ao ensino médio, acrescenta a possibilidade de escolas distintas articularem seus projetos pedagógicos, mediante convênio de intercomplementaridade. Assim, no âmbito de sua autonomia, a escola ou qualquer dos sistemas de ensino deve fazer a opção por uma ou outra das três formas, de acordo com o que seja mais adequado a suas propostas ou projetos político pedagógicos.

No caso da educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio na modalidade de ensino regular, exige-se a ampliação da carga horária total do curso. Dessa forma, são destinadas 2.400 horas do ensino médio para a formação geral do educando – etapa de consolidação da educação básica, formação básica do cidadão – para o mundo do trabalho. A formação específica, mesmo integrada, é complementar. Então, foram definidos mínimos de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, dependendo da área profissional, de acordo com os eixos tecnológicos do Catálogo de Cursos Técnicos de Nível Médio, os quais indicam a manutenção da mesma carga horária das antigas áreas, porque representa certo agrupamento de áreas profissionais, segundo eixos estruturantes de conhecimentos tecnológicos.

Na forma integrada, a instituição de ensino deve “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o § 2º do art. 4º do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), conforme está sugerido em seu texto:

[...] o desenvolvimento da articulação na forma integrada exige uma nova e atual concepção, não podendo e nem devendo significar uma volta simplista à forma da revogada Lei nº 5.692/1971, que colocava componentes da educação profissional no lugar de componentes do ensino médio, empobrecendo o então ensino de segundo grau. Significa, sim, manter a garantia ao ensino médio da sua missão, com a carga horária mínima de educação geral que propicie o cumprimento dos objetivos de uma etapa final e de consolidação da educação básica, que inclui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, e os conhecimentos que possibilitem “o prosseguimento de estudos”, tanto no nível da educação superior quanto na educação profissional que, desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, conduz o cidadão a uma habilitação profissional em um mundo do trabalho e sociedade em constante mutação.

Nesse sentido, entende-se que é necessária uma ação política concreta de explicitação para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. No Documento Base da Educação profissional (2007) são apresentados os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político pedagógico integrado.

Para discutir o currículo integrado precisamos pensar que tipo de formação está em jogo, compreender o currículo integrado como opção política e pedagógica. Trata-se de uma opção de quem acredita numa proposta de educação mais ampla, não pode ser uma adequação à lei, às normas, a escolha por essa opção deve ser feita por um coletivo que acredite na proposta. No entanto, pautado nas sínteses das discussões tratadas até este momento é possível afirmar que no interior dos Institutos Federais (antigos CEFET's) infere-se que a princípio a opção se deu por cumprimento da legislação, muitas vezes sem um estudo prévio da aceitação da modalidade pela comunidade. Assim, para obter-se êxito nessa empreitada, um dos grandes desafios é buscar a integração de toda a comunidade, esses devem estar de acordo e comprometerem-se com a construção e consolidação da formação emancipatória expressa nos documentos oficiais e no PPI construído pelos institutos.

2. O CURRÍCULO INTEGRADO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: LIMITES E DESAFIOS

De acordo com Nereide Saviani (2006),

o estudo da história do currículo não se restringe ao levantamento da evolução do termo e de seus diferentes empregos. Ele compreende a análise de questões complexas, desde ideias sobre currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação. (SAVIANI, 2006, p. 29)

Portanto com base nesse pressuposto, neste capítulo buscamos recuperar a trajetória do currículo escolar, com o objetivo de compreender os principais conceitos e os papéis que lhe foram atribuídos nos diferentes contextos sociais e políticos, possibilitando uma análise mais específica dessas questões para a construção de uma proposta, como é apresentada a do currículo integrado no nível médio, voltada para uma formação que possibilite a apreensão do mundo nas suas diversas dimensões, entre elas: as econômicas, políticas e culturais.

Também tratamos do Currículo Integrado e o Trabalho como Princípio Educativo para compreender se o percurso para a contemplação da formação emancipatória fora iniciado com a construção do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA entre outras nuances que permeiam essa discussão, para tanto discutimos o trabalho na perspectiva de princípio educativo. Abordamos também as teorias críticas, apontando aspectos relevantes da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005b) para a formação do cidadão histórico-crítico, também apresentamos as contribuições Freireanas na formação emancipatória, seus fundamentos e princípios, considerando que ambas estão comprometidas com as transformações estruturais da sociedade contemporânea para a superação das relações de opressão produzidas pelo capitalismo.

2.1. Percurso Histórico do Currículo Escolar: trajetórias, tendências e desafios

Os estudos do campo crítico de Currículo permitem a reconstrução histórica de uma instituição escolar, do que fora instituído, assim como a compreensão da relação deste com a escola e sociedade. Estão implícitos no currículo quais os objetivos que perpassam pela questão da formação, qual conhecimento deve ser ensinado. Pois, de acordo com Silva (2002, p.15) “o currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo”. Nessa perspectiva o autor acentua que o currículo é sempre o resultado de uma seleção, tratam “o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal”. Em seus estudos sobre currículo o autor levanta algumas questões que são importantes para compreender como o currículo escolar está de acordo com os modelos vigentes de sociedades em determinados períodos, em diferentes épocas, entendendo que no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Dentre elas estão as seguintes questões:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?
 Será uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação?
 Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação?
 Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação?
 Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2002, p.15)

Também nesse sentido Apple (2006, p.105) diz que “qualquer tentativa séria de tentar entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser, por sua própria natureza, histórica”. O autor entende que é necessário considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como consequências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social.

A seguir trataremos da trajetória que perpassam os estudos do currículo, para tanto optamos em fazer uma interlocução com autores como Moreira e Silva (2004;

2009); Silva (2002; 2006) Apple (2006) e McLaren (2001), que apresentam as perspectivas que foram trilhadas nesse campo, sendo elas: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas na perspectiva de compreensão de avanços no campo do currículo e suas principais influências, tendências e desafios.

As principais tendências das teorias de currículo segundo Silva (2002) são: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

Para discutir as teorias sobre o currículo não podemos deixar de tratar das teorias pedagógicas e educacionais, porém devemos entender que não lhe são atribuídos os mesmos significados. Entretanto, encontramos as mesmas tendências, em diferentes épocas, para as teorias do currículo e para as teorias educacionais. O currículo tem sido um dos pontos centrais dos projetos de reforma social e educacional, vem ocupando um espaço estratégico nas reformas, como um espaço em que se travam lutas decisivas por hegemonia e pelo domínio do processo de significação. O currículo, como elemento discursivo central das políticas educacionais e como terreno de conflitos, permite aos diferentes grupos sociais, em especial os dominantes pela assimetria de poder, expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2006, p.10).

As Teorias Tradicionais tiveram início nos Estados Unidos, aproximadamente em 1920, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. É nesse contexto que Bobbitt escreveu “The curriculum” (1918), para esse autor o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, inspirada na administração científica de Taylor. Nesta visão o currículo é a especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos para obtenção de resultados que possam ser mensurados. (SILVA, 2002, p.22)

Segundo Silva (2002), a orientação de Bobbitt constituiu-se uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Vertentes progressistas, como a de John Dewey que esteve mais preocupada com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Era importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças

e jovens. No entanto, não teve influência da mesma forma como Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos. Houve a consolidação desse modelo por Tyler, tendo seu início em 1949, pelas próximas quatro décadas. A tendência da teoria tradicional de currículo em seus estudos aponta que a ideia de organização e desenvolvimento é essencialmente uma questão técnica. (SILVA, 2002, p.23)

Segundo Kliebard (1974, apud MOREIRA; SILVA, 2009, p.11), pode-se observar duas grandes tendências: uma voltada para a elaboração de um currículo voltado aos interesses do aluno e outra mais voltada para a construção científica do currículo, a fim de desenvolver aspectos da personalidade adulta considerados mais adequados. A primeira representa a linha de estudos de Dewey e Kilpatrick e a segunda expressa o pensamento de Bobbitt. No Brasil, a primeira influenciou diretamente o desenvolvimento da escola nova e a segunda tendência é a linha de continuidade do que foi denominado tecnicismo e que, a partir do desenvolvimentismo, passou a direcionar o discurso pedagógico oficial, assumindo uma hegemonia massacrante na década de 1970, durante o regime ditatorial.

Essas duas perspectivas de teoria curricular, em suas fases iniciais, representaram diferentes respostas às transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o país e o mundo capitalista na primeira metade do século XX. Mesmo por vias diferentes, buscaram adaptar a escola e o currículo àquela ordem capitalista que se reestruturava. O campo curricular e educacional foi dominado por essas duas tendências do pensamento curricular, com significativos embates desde os anos vinte até pelo menos o final da década de sessenta.

Para Apple (2009, p.59) “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, é também uma questão de poder, resultante de tensões, conflitos.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias”, neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. As

teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2002)

A educação envolve vários aspectos que se entrelaçam para responderem a questões de “como” e “por que” das formas e conteúdos da organização escolar e de sua relação com a sociedade, portanto é importante a compreensão de currículo na perspectiva de mudanças, como é apresentado por Silva e Moreira (2009, p.7)

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar em tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao "como" do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo "por quê" das formas de organização do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, o currículo é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Está implicado em relações de poder, transmitindo visões particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O currículo possui uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

As Teorias Críticas tiveram seu início na década de 1960 (século XX), considerada uma década de grandes agitações e transformações. Nesse período surgiram livros, ensaios, teorizações que questionaram o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Pode-se afirmar que as teorias críticas efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois as teorias críticas desconfiavam do *status quo*, conferindo-lhe responsabilidades pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2002, p.29)

Para o autor tanto a teoria educacional, como a teoria de currículo tiveram marcos fundamentais. Um deles é o ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, esses estudos fornecem as bases para as críticas marxistas da educação. Nessa concepção, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Ressalta que existem mecanismos responsáveis em manter o *status quo*, sendo eles: aparelhos repressivos do estado (a polícia, o judiciário); aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família). Nessa concepção é

levantada uma questão: Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, de forma discriminatória, dividindo-se em classes dominadas e classes dominantes, as primeiras aprendem a submissão e obediência, as segundas aprendem a comandar e a controlar.

Para os teóricos do currículo crítico, a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista ao transmitir por meio das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. A problemática central da análise marxista consiste em buscar estabelecer a ligação entre a escola e a economia, entre educação e a produção.

Outro marco, segundo Silva (2002) é a crítica da educação centrada no conceito de “reprodução”. Nesse estudo, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Nessa análise, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens de classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social.

De acordo com Apple (2006, p. 217) é importante que os estudiosos sobre currículo, pesquisadores e educadores façam a pergunta “para onde vai o currículo?”, pois essa questão tem implicação para que sejam repensadas algumas posições ideológicas do currículo. Em seu estudo cita Schroyer²² (apud APPLE, 2006, pp. 217-218) que alerta sobre essa questão:

Pode-se gerar um conhecimento que se relaciona com as necessidades das pessoas que estão tentando construir a comunidade social, resistem à manipulação cultural, facilitam os movimentos de descentralização e via de regra contribuem para as necessidades humanas que são em geral ignoradas. Pela reorientação da comunidade científica ou pelo menos de uma parte significativa dela, [as perspectivas críticas] podem tornar-se à tendência atual da ciência para formação e implementação de uma política estatal.

Nesse sentido Apple (2006) aponta que para se estabelecer uma base mais firme da área do currículo e da educação em geral é necessário que os estudiosos se

²² A referência utilizada foi : Schroyer, *The Critique of Domination* (New York: George Braziller, 1973), p. 165-166.

distanciem daqueles que controlam o poder econômico e político, devem afastar-se de sua posição de aceitar totalmente a ideologia e as instituições que prevalecem em sociedades corporativas. Indica que precisam se unir com grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas desta sociedade.

Sobre as Teorias Pós-Críticas, mais especificamente sobre a tendência do multiculturalismo, Apple (2006, p. 247) assegura que:

o que provoca as mudanças nas escolas é a pressão dos movimentos sociais de grande escala que geram as condições nas quais as escolas são transformadas. Um dos maiores movimentos transformadores do século XX nos Estados Unidos foi o movimento africano-norte-americano pela libertação, que pressionou as escolas a mudar sua pedagogia, currículo e organização. Partes desse movimento tinham uma agenda bastante radical.

O autor esclarece que para que os grupos dominantes mantenham a liderança, devem incorporar alguns segmentos limitados dessa agenda. Nesse sentido, os grupos dominantes pegaram a forma mais moderada e mais segura do multiculturalismo, considerada as mais conservadoras e colocaram nas escolas e no currículo. O mesmo autor enfatiza que é uma das formas pelas quais as relações de poder existentes, inserem em sua própria lógica dominante os movimentos que fazem oposição.

Assim, importa compreender o currículo multiculturalista como um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como da Antropologia. Na visão antropológica, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

De acordo com Silva (2002, pp. 87-88) na perspectiva mais política ou crítica do multiculturalismo as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. A visão crítica de multiculturalismo está dividida, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que poderia ser denominada de “materialista”.

Para a concepção Pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico de significação. A diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida.

Para a concepção Materialista, em geral inspirada no marxismo, importa os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural. Exemplo: a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Ainda sob o ponto de vista de Silva (2002, p. 90) “parece haver uma evidente continuidade entre perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo”. Portanto, ao questionar “o que conta como conhecimento”, o multiculturalismo aumentou a compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. O autor conclui que a tradição crítica inicial aponta para as determinações de classe do currículo e o multiculturalismo mostra que a desigualdade em matéria de educação e currículo é fundamental a outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.

Para McLaren (1999, p.33), a educação multicultural crítica ou a pedagogia crítica é que iniciaram os protestos em relação à persistência de desigualdade de raça, gênero e classe, seja essa desigualdade baseada na posse da propriedade, na posse de credenciais, na persistência do patriarcado ou na homofobia. O autor em seus estudos apresenta uma ligação entre a noção de neoliberalismo com a noção de multiculturalismo, assevera que o multiculturalismo que se impõe hoje é uma forma de aparecer como seu oposto, ou seja, a diversidade aparece de modo distorcido como se fosse democracia e pluralidade. Alimenta assim a luta para as diferenças culturais, no entanto não resolve o problema, considerando que deixa a homogeneidade básica do capitalismo intacta. O autor adverte que,

o multiculturalismo é invertido, é uma forma auto-referencial de racismo, um racismo à distância. Ele respeita a identidade do outro, concebendo o outro

como uma autocomunidade fechada em relação à qual ele, o multiculturalista mantém uma distância, tornando possível uma universalidade de uma posição privilegiada. O multiculturalista respeita a especificidade do outro como uma forma de colocar a sua própria superioridade. (MCLAREN, 1999, p. 41)

Diante das questões que se apresentam, concordamos com as análises de Silva (2002) as quais apontam que não se pode negar o legado das teorias críticas para os avanços nos estudos sobre currículo, da mesma forma que não se pode afirmar que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica tenham desaparecido, e sim que a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para desvendar as questões relacionadas com os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

Nesse sentido concordamos com o referido autor quando conclui que ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.

2.1.1 Concepções de Currículo e a compreensão do Currículo Integrado da Educação Básica e a Educação Profissional

Diante desse estudo pode-se afirmar que as concepções de currículo que se estabeleceram no Brasil durante muito tempo permaneceram-se associadas a questões técnicas e metodológicas e como função tiveram o controle da formação cultural da sociedade, estabelecendo currículos com características de ordem, racionalidade e eficiência como foram apresentadas na trajetória do currículo tradicional. No entanto, após estudos que analisam a trajetória dos currículos críticos e pós-críticos é possível se ter maior clareza de que o termo currículo pode ter diferentes sentidos em função dos contextos em que é elaborado, pois cada um deles apresenta uma visão sociopolítica específica sobre educação. Esta percepção propõe-se a superar a concepção de currículo como questão técnica, baseado em um modelo organizador, gestor e controlador dos sistemas educativos de forma desinteressada.

Estudos apontam que as escolas técnicas/profissionalizantes procuravam atender somente às necessidades empresariais e restringia-se ao saber fazer, como podemos observar no texto a seguir:

[...] à formação para o trabalho simples, ao adestramento ou à conformação disciplinar para o trabalho flexível, a cooperação, a aceitação agradecida do “welfare empresarial” expresso em cafés da manhã com as chefias, confidenciamento das práticas do trabalho, subsídios para a educação dos filhos, planos de saúde, o distanciamento da organização sindical, confinamento ideológico às necessidades e valores do mercado expressos em “vestir a camisa da empresa”, pertencer à “família da fábrica”. (CIAVATTA, 2007, p. 227)

Nos estudos sobre currículo que apresentamos anteriormente a pedagogia das competências não fora tratada como uma concepção de currículo, entretanto pode-se afirmar que a pedagogia das competências orientou a reforma curricular a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Nessa direção, estudos (RAMOS, 2011; DUARTE, 2001) apontam que a origem dos fundamentos dessa pedagogia encontra aproximação com o escolanovismo. Os autores também afirmam que elementos do construtivismo piagetiano compõem a concepção de competência difundida pela reforma. Contudo é principalmente o tecnicismo que essa pedagogia tendeu a levar nas elaborações curriculares nesse tempo. Todas essas concepções estão embasadas na forma tradicional de conceber o currículo escolar.

Diante do exposto, importa entender o significado do currículo integrado, pois as reflexões que se fazem presente nesse contexto perpassam do início ao fim pelos seus conceitos.

Bernstein (apud Silva, 2002) questionava como os diferentes tipos de organização curricular se ligavam a princípios diferentes de poder e controle. O autor nos seus ensaios apresenta dois tipos de organização estrutural de currículo: currículo tipo coleção e o currículo integrado. No primeiro, o currículo tipo coleção, os conhecimentos são separados, isolados. Já no segundo, o currículo integrado, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento, apesar de menos nítidas, obedecem a um princípio ao qual se subordinam diversas áreas do conhecimento que o compõem.

Segundo Silva (2002), a teoria de Bernstein para se referir ao menor ou maior grau de isolamento e separação entre as diversas áreas constituídas pelo currículo, usou o termo “classificação”. A classificação maior: no currículo coleção, as áreas são mantidas fragmentadas, isoladas, próximo ao tradicional. A classificação menor: no currículo integrado, as diversas áreas do conhecimento se apresentam menos nítidas, menos marcadas. Quanto maior a classificação, maior é a relação de poder e a desintegração do currículo. Em seus estudos dá uma atenção especial a questões da transmissão, da forma independente como o conhecimento é organizado, havendo variações de como ele é transmitido.

Silva (2002) assegura que os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Em sua teoria desenvolveu os conceitos de código elaborado e código restrito. Na sua perspectiva aprende-se o código nos diversos contextos sociais em que ele se expressa, por exemplo, no currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas do conhecimento ou de sua ideologia. No código elaborado, os significados realizados pela pessoa são relativamente independentes do contexto local. No código restrito, os significados são produzidos na interação social e é fortemente dependente do contexto.

De acordo com Silva (2002) a sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista por meio dos discursos, em alguns trabalhos busca estabelecer relações com as teorizações produzidas por Foucault, que também evidenciam os processos de controle e poder produzidos.

Os estudos de Bernstein podem ajudar a refletir sobre o currículo integrado, pois insere-se nos estudos em teorias críticas da educação, estudos da sociologia da educação, que questiona sobre o “papel da escola no processo de reprodução cultural e social”. (Silva, 2002, p. 76)

Essas considerações apontam o currículo como um artefato social e cultural, como construção humana, como um conjunto de ênfases e omissões, opções e decisões intencionais e interessadas dos diversos sujeitos, envolvidos no processo de sua elaboração e em determinado momento histórico.

Em síntese, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Em um currículo estão presentes relações de poder, produzi identidades individuais e sociais particulares. Assim “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA, 1999, p.8)

Importa compreender que nas relações que se estabelecem no interior das instituições educativas, entre professores, estudantes, funcionários, pedagogos, diretores; e entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com os sistemas de ensino, há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, ideologias, e o fortalecimento desta ou daquela cultura determinam questões como a seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular.

Dessa forma, entendemos que o sentido do trabalho deve ser recuperado para uma compreensão do sentido que historicamente o trabalho tem ocupado nas reformas do currículo do ensino profissionalizante. Importa saber o modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho.

A revogação do Decreto 2.208/97 pelo 5.154/2004 apresenta claramente essas relações de poder, ideológicas entre outras questões tratadas no estudo sobre currículo. São disputas pela formação dos estudantes do nível médio com interesses divergentes. Nesse sentido, entre outras razões, houve uma disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo. Do lado do setor progressista esperava-se uma mobilização por uma transformação mais estrutural da educação brasileira, e do lado dos conservadores, como sempre ocorreu em diferentes momentos, houve um esforço em ocupar espaços para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2007) um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. Para os autores o que se pretendia era a reconstrução de princípios e fundamentos da formação dos

trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Assim, esperava-se que um movimento pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura.

Dessa forma, entende-se que a proposta de integração entre a educação básica e educação profissional insere-se numa teoria crítica de currículo, a qual está comprometida com as transformações estruturais da sociedade contemporânea para a superação das relações de opressão produzidas pelo capitalismo.

Neste contexto, o Projeto Político Institucional (PPI) do IFBA apresenta a opção pela teoria crítica, elegendo a Pedagogia histórico-crítica como a teoria que deve fundamentar a sua prática educativa. Em seu texto expõe que a opção deve-se a sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p.36).

Essa opção atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais passam a ser obrigatórias a partir do início do ano de 2013, na qual em seus princípios norteadores assume o trabalho “como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (CNE/CEB, 2012).

Nesse sentido, espera-se que a instituição como um todo, dentro de suas especificidades, adote as teorias críticas para as suas práticas educativas, conforme orientação do documento construído coletivamente, buscando as mediações possíveis entre elas, entendendo que:

A partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético é possível, portanto, inserir nas práticas educativas do IFBA a Pedagogia Histórico-crítica, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia e todas as mediações possíveis entre as mesmas. Isso pressupõe uma educação que parta da realidade do educando, visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando a formação de um educando que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo. (IFBA, 2013, p. 36)

Nessa perspectiva, analisa-se o ensino integrado como uma possibilidade para a construção do ensino unitário e politécnico, capaz de proporcionar a compreensão do real como totalidade.

Considera-se um ponto relevante no documento essa opção, no entanto é preciso perspectivar que se inicia um grande desafio, pois não basta a prescrição para a transformação da prática educativa e sim a sua práxis. Assim, as ações da instituição, da gestão, coordenação de cursos e áreas, devem unir esforços para se criarem as condições materiais necessárias para essa empreitada, em busca da transformação proposta, ou seja, para a formação de um sujeito histórico-crítico.

Apontamos a construção e implantação da organização curricular com as bases filosóficas no materialismo histórico dialético, como um grande desafio para a instituição, considerando a larga experiência e também a própria formação dos docentes com as concepções tecnicistas.

De acordo com Silva (2002) no Brasil temos duas teorias pedagógicas críticas que implicam nas teorizações sobre o currículo que são: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Corroborando com a justificativa do PPI do IFBA, pela opção das duas teorias críticas, encontramos argumentos nas palavras do próprio Saviani que narra a sua escolha por um texto de Paulo Freire para as suas primeiras elaborações teóricas sobre a pedagogia histórico-crítica em que diz:

Para um curso da Universidade Federal de São Carlos, em 1977, tentei selecionar os textos mais representativos de cada tendência. Isso foi relativamente simples em relação às concepções humanistas tradicional, moderna e analítica, mas não em relação à dialética. Ficava mesmo a sensação de que não havia uma reflexão sistematizada e explícita de caráter dialético sobre a questão educacional. Então, que textos utilizar? O que podia fazer era produzir eu próprio alguma sistematização.

Nessa ocasião, ensaiei trabalhar com dois textos que me pareciam até certo ponto representativos da concepção dialética: um de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*; e outro de Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade*. Fixei-me nesse texto de Paulo Freire porque nos anteriores não se configurava uma abordagem dialética da educação; há, sim, referência à dialética, mas é uma dialética idealista, uma dialética de consciências. Em *Ação cultural para a liberdade*, ele refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social. Na verdade, esse texto é inspirado na experiência maoista da Revolução Cultural chinesa. (SAVIANI, 2005b, p.77)

Todavia, a apropriação do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA pelas pedagogias críticas, nos impõe reflexões que possibilitem pensar a pedagogia de Freire e de Saviani a luz das perspectivas de transformação social. Pois, optar em dar destaque ao pensamento crítico de Freire e de Saviani não significa que os dois se convergem em todos os pontos, ou que desenvolveram uma mesma teoria. Para efeito dos fundamentos da formação do cidadão histórico crítico na concepção histórico crítica está explícito o caminho a seguir, pois a teoria foi pensada para tal fim. No entanto, não se pode negar que Freire também pode trazer grandes contribuições conforme aponta Ramos (2009, s.p) “mesmo tendo se aproximado da pedagogia nova pelo viés do existencialismo, ela se constituiu numa pedagogia crítica”, e essa concepção é referência da finalidade política da educação, dos processos concretos de produção, base material da exploração da classe trabalhadora, na qual forças produtivas e relações sociais de produção se encontram em contradição.

Para Azambuja (2012, p.7) “assumir a perspectiva Freiriana da pedagogia do oprimido, ou a perspectiva Savianista da pedagogia histórico-crítica, supõe opções diferenciadas, porém, com aproximações de objetivos e práticas”.

Segundo esse autor, na pedagogia do oprimido, o programa de ensino é articulado a partir da realidade local, interagindo no processo com o conhecimento científico. Diferenciando-se da pedagogia histórico-crítica, a qual tem como referência para a elaboração do programa de ensino o conhecimento científico. Portanto para a primeira perspectiva, os temas que serão trabalhados pelos alunos são definidos pela via do tema gerador. Na segunda, pela tematização e problematização da prática social. Nas duas situações, o objeto de estudo será a realidade sócio-histórica recortada em temas ou partes, nas quais está a dimensão de totalidade a ser desvendada no processo de elaboração didática do conhecimento escolar (AZAMBUJA, 2012, p.10).

De acordo com Azambuja (2012), a origem dos temas de estudo segue essa mesma trajetória, do empírico ou da realidade local para as áreas/disciplinas escolares na opção da pedagogia do oprimido, ou pela transposição didática dos temas científicos para a condição de conteúdo-forma escolar na opção da pedagogia histórico-crítica.

Portanto a definição de temas é um aspecto comum para as duas proposições e é a partir dos temas escolhidos que concretiza o trabalho das áreas ou disciplinas escolares.

Fazer a opção por essas pedagogias vai além de compreender e adotar os seus métodos de ensino, importa extrair os seus fundamentos e princípios para não se distanciar dos objetivos e caminhos propostos por pedagogias que vislumbram uma transformação social, ou seja, uma sociedade mais justa e igualitária e que acreditam na educação como uma mediação possível para esse fim.

Para que sejam alcançados os objetivos da proposta de integração do currículo no nível médio, entende-se que pontos como: incentivos a inovações curriculares não podem ser considerados negativos. Porém, não se pode pautar-se no ecletismo pedagógico, importa pensar nos princípios em que uma proposta de currículo integrado engendra. Dessa forma, é fundamental considerar que um dos maiores desafios de uma proposta curricular integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar a Educação Profissional integrada ao ensino médio como uma possibilidade para a construção do ensino unitário e politécnico e capaz de proporcionar a compreensão do real como totalidade.

2.1.1.1. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Trabalho como Princípio Educativo

Como vimos anteriormente na trajetória sobre o currículo escolar, nas concepções pedagógicas que embasam os currículos escolares estão implícitas questões de ordem política, epistemológicas, entre outras. Dessa forma, estão imbricadas questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram aspectos de controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder ideologia e subjetividade. (MOREIRA & SILVA, 2004, p. 10)

Nesse sentido Saviani (2005a) aponta os deslocamentos que ocorreram da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. Na primeira, a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A esses cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. Na segunda, os professores que dominam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que são tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos. Nessa pedagogia, a escola deverá selecionar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre e o professor será um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

Segundo Saviani (2005a), após essas influências para a organização da educação buscou-se planejar de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco a eficiência. Nesse aspecto, era comum se operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Entende que na pedagogia tecnicista, é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e, assim também, quando e como farão.

A integração do Ensino Médio e Educação profissional parte do princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação *omnilateral* e politécnica da classe trabalhadora. Nesse aspecto, a vinculação com a atividade profissional parece adquirir grande importância nessa proposta.

Dessa forma, incorre a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Pois são questões que contrapõe os princípios filosóficos, éticos e políticos. Princípios estes que sustentam a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politécnica, defendidos por autores como Saviani (2005); Ramos (2012); Ciavatta (2012); Frigotto (2012).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica empenha-se em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das

condições materiais da existência humana. Para a pedagogia crítica importa a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação de visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Essa pedagogia destaca as contradições: socialização saber x propriedade privada do saber (SAVIANI, 2005b).

Para essa pedagogia a articulação da concepção política socialista com a concepção histórico-crítica ambas são fundadas no mesmo conceito geral de realidade, o qual envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Para Saviani, o método dialético deve ser colocado no contexto da questão educacional, deve considerar a educação escolar na sua relação com as classes sociais. O método consiste em elevar-se o pensamento do abstrato para o concreto, e é a maneira que tem o pensamento para apropriar-se do concreto.

Para o autor, a educação escolar pode ser uma prática social progressista ou conservadora. O que vai determinar uma ou outra direção em parte é a didática, pois é o modo de fazer a educação que vai caracterizá-la. O método didático necessário é aquele capaz de fazer o estudante ler criticamente a prática social na qual vive. Um método didático capaz de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica da prática social na qual vive é o meio que vai tornar a escola progressista.

O método científico de apreensão da realidade é diferente do método de ensino pelo qual o conhecimento é apropriado, mas tem na lógica a base, pois trata do método de pensamento. Não é a psicologia do desenvolvimento humano que revela a forma pela qual o aluno aprende, mas a filosofia, entendida como base para um método de pensamento.

Os estudos de Saviani desencadearam várias pesquisas na perspectiva de explicar a materialidade dessa concepção de educação defendida por ele.

Nesse contexto, o saber didático deve ser analisado a partir de seu caráter histórico, salientando, na realidade presente do ensino, resíduos de propostas que

perduram na teoria e na prática pedagógica e que devem ser analisadas criticamente. Implica também em discutir as questões da organização do trabalho pedagógico na escola, no âmago da organização do trabalho na sociedade capitalista. Assim, as preocupações maiores de caráter epistemológico na área referem-se a discussões quanto a sua natureza e legitimidade como campo de conhecimento e disciplina do currículo dos cursos de formação do educador.

Também na perspectiva de expor a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica, temos os estudos de Gasparin (2005) que aprofundam o método didático proposto por Saviani. O autor enfatiza que o método didático para essa pedagogia será o método didático da prática social²³, que tem cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.

Este diálogo que acontece o tempo todo deve contribuir para que o pensamento persiga o seguinte caminho: “primeiro, perceber e denotar; segundo, intuir e conotar; terceiro, raciocinar e criticar; e quarto, sentir e criar”. A prática social referida no primeiro e no último momento do método didático é e não é a mesma, pois a compreensão desta passa por uma alteração qualitativa. Esta proposta apresenta a intenção política de alterar significativamente o trabalho pedagógico na perspectiva da educação emancipatória.

Para essa concepção pedagógica, a história nos revela que o dualismo escolar é uma característica da organização da escola no Brasil, também nos impõe a

²³ A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social será alvo da problematização, e este é o segundo momento do método, onde os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução serão consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social, é o terceiro momento do método, o da instrumentalização. Neste momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação seja pela transmissão direta ou pela indicação de meios de investigação. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana. A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e instrumentalização é realizada como catarse, sendo este o quarto passo do método. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. O retorno do pensamento à prática social seria o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintético sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos.

necessidade de retomar as contribuições de Gramsci para pensar a escola que temos, avaliando os limites e possibilidades para se construir uma escola de qualidade para todos, que integre formação geral e formação para o trabalho.

2.1.1.2. Contribuições Freireanas na formação emancipatória: fundamentos e princípios

Para iniciar essa reflexão importa destacar a contribuição e caracterização de Paulo Freire no cenário educacional brasileiro e para destacar a sua influência na pedagogia progressista nos reportamos á Saviani.

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda. (2007, p. 333)

Ainda que pesem as críticas sobre seus primeiros trabalhos, não se pode negar que a educação na visão de Paulo Freire deve realizar-se como prática da liberdade. Os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Nesse sentido importa nos referirmos a um esclarecimento que Freire fez na obra “Diálogo com Paulo Freire” de Torres (1979, p.43) sobre a sua falta de referência á classes sociais e nem à luta de classes, ou seja, ao caráter político da educação nos seus primeiros trabalhos. Conforme o autor,

Em meus primeiro trabalhos, não fiz quase nenhuma referência, pelo menos que me lembre, ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco,

ao problema de classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual.

No entanto, podemos afirmar que uma das referências para esta mobilização, na qual explicita a definição desses conceitos que se tornam o eixo teórico do pensamento de Paulo Freire é encontrada na sua obra de maior divulgação: *A Pedagogia do Oprimido*, obra de 1972, onde formula uma explícita denúncia à opressão, e apresenta sua tese de educação bancária, num mesmo momento em que propõe a educação problematizadora. Essa sua denuncia quanto à opressão aponta as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, nos alerta sobre as facilidades dos opressores em dominar. Paulo Freire revela-se um educador que ao falar na necessidade da ação dialógica, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das escolas que, ao excluírem milhares de crianças ano a ano, transformam-se em indústrias do analfabetismo de jovens e adultos.

Importa refletir que Freire nessa obra reconhece a função social que a educação formal apresenta para a sociedade e compreende que a escola está inserida no contexto de uma sociedade de classes, com suas contradições. Nesse aspecto, acredita ser a escola uma instituição capaz, embora não única, de produzir meios de análise que permitam contribuir para as ações de transformações necessárias à sociedade. Compreende ainda que a escola se faz pelas relações dos homens na sua dinâmica social, portanto num exercício de práxis pedagógica, o que significa dizer “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição entre opressor-oprimido”. (FREIRE, 1997, p. 38)

Assim, quando se pensa em educação para a transformação social, recorre-se às ideias de Freire, pois devemos considerar que durante toda a sua vida dedicou-se a questão do educar para a vida por meio de uma educação preocupada com a formação do indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade. Nesse contexto, o ser humano é um sujeito que não deve somente "estar no mundo, mas com o mundo", ou seja, fazer parte e construir a história da humanidade, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervir nas condições de vida enquanto cidadão em busca de seu direito de construir uma cidadania igualitária e justa.

Importa refletir que Freire aponta uma proposta que desenvolve a autonomia, apesar ser uma pedagogia dirigente, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partem do princípio que a educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente, que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo" e sim um conhecimento que parte das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente esse conjunto de conceitos desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática ideológica contra-hegemônica nas instituições escolares.

Portanto, a comunicação entre educador e educando, na partilha de suas experiências pelo dialogo, abre caminhos para uma participação responsável. O dialogo implica reconhecimento do outro por meio do respeito a sua dignidade, o que é possível entre pessoas e o qual se fundamenta na democracia.

Para tanto, propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças por meio do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Assim, Freire compreende a cultura como processo histórico pelo qual o homem relaciona-se com o mundo transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Para o autor, representa a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivencia de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Portanto, compreende que a cultura é tudo o que e criado pelo homem.

Dessa forma a pedagogia de Freire caracteriza-se como um projeto de libertação dos oprimidos, seu projeto de educação é marcado por tomadas de posições filosóficas e por engajamentos políticos bem definidos.

De acordo com Alcoforado (2008, p 105.), importa pensar a democracia e a formação para a emancipação, sob a filosofia política de Freire, a qual não teme o reconhecimento de que a democracia tem lugar no contexto do capitalismo; sob a

crítica das relações sociais capitalistas. O autor acrescenta que Freire rejeita as noções simplistas sobre a revolução da classe trabalhadora ou alternativas socialistas, pois estão centradas na dominação e na exploração, enquanto conceitos (capitalismo tardio, capitalismo dependente).

Ainda sob o ponto de vista de Alcoforado (2008, p.105) pode-se afirmar sobre a pedagogia crítica que a sua “premissa fundamental é a de que, da história das relações sociais presentes na formação tanto do educador como do estudante, emergem obstáculos cruciais à aprendizagem” ressalta que esses obstáculos são, na sua maioria, invisíveis, pois se encontram interiorizados no *self* dos participantes e reproduzem-se nas relações que definem a educação como atividade social. Assim, para entender a pedagogia crítica, através dos contributos de Freire, qualquer proposta educativa crítica tem que ser orientada para a remoção desses obstáculos e a transformação das relações sociais existentes.

Freire (1991, p. 42) faz um convite para pensar um projeto político pedagógico centrado na construção de uma escola séria, competente, justa, alegre, curiosa, uma escola em que todos tenham condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. É uma empreitada em que requer envolvimento de todos profissionais, educadores, que lutem pela escola pública, pela melhoria de seus padrões de ensino, que defendam a dignidade dos docentes, a sua formação permanente, que acreditem na educação pela participação de todos e com clareza política. Que lutem pela reformulação do currículo em que ao ensino dos conteúdos, acrescente-se a leitura crítica sobre a realidade, na perspectiva de agir sobre ela, transformando-a, na direção de vencer um desafio que se apresenta frente a uma transformação possível.

Na perspectiva de Freire (1997), a pedagogia crítica caracteriza-se por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. A educação, assim, busca contribuir para um processo de formação e transformação social. Acerca dessa proposta, Freire (1997, p. 46) esclarece que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos [...] se assumam”.

Assim, pelo que fica dito, apesar das óbvias diferenças entre as concepções críticas, será pacífico aceitar a existência de pontes e denominadores comuns, que nos desafiam a uma leitura mais sustentada da educação crítica. Importa esse entendimento para que no âmbito da educação profissional de nível médio, no qual o compromisso com a formação do cidadão histórico-crítico é assumido e passa a compor reflexões para a (re)construção permanente das práticas pedagógicas e da organização do trabalho pedagógico de forma geral.

2.1.1.3. Reflexões sobre o conceito de cultura em Paulo Freire

De forma geral, o conceito de cultura no meio da educação, e em especial na Educação profissional, sofre diversas interpretações, ou seja, considera-se a cultura como símbolos e significados imbricados nos diferentes papéis que a educação vem desempenhando na organização social em diversos momentos históricos. Pois, no contexto atual, a discriminação, o preconceito, o atentado aos direitos humanos e à vida são inúmeros. Estas formas de desumanização estão presentes na vida cotidiana. Diante dessa questão, importa refletir o conceito de cultura na perspectiva de formação para a humanização.

Em sua obra, *Em campo aberto*, Carlos Rodrigues Brandão (1995) reflete a dificuldade do educador em pensar em perspectivas culturais emancipatórias utilizando-se a prática pedagógica, pois ao se consagrar o sentido social da cultura, entende que:

[...] por uma visão que reduz a cultura a costumes, tradições, práticas e condutas inventariadas - com a língua, os ritos e os cultos, a tradição mitológica e as produções materiais de tecnologias, arte e artesanato, assim como conjuntos acabados de visões do mundo, ordenados como sistemas de mitos e crenças, literaturas, ou religiões (BRANDÃO, 1995, p. 84).

Isso porque essa forma de se compreender a cultura domina uma realidade dada e outorgada ao conjunto dos cidadãos na sociedade. Ou seja, como um produto feito, uma consagração dos modos de ser e de viver regidos por critérios de tradicionalismo, estabilidade e atemporalidade.

Para o autor, é por este ponto de vista rígido, consagrado que o sentido social da cultura perde seu traço mais importante, de ser um processo na história das relações entre os seres humanos e os grupos com seus ambientes naturais, do significado das trocas entre os seres humanos entre si e com os outros, de formas diversas, múltiplas, permanentes. É preciso compreender a cultura na sua forma particular em que os grupos sociais reproduzem suas condições de vida em sociedade e de formas de viver dos sujeitos históricos com códigos definidos, de regras, princípios, atribuindo sentidos e significados às suas experiências; “sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional, etc.”. (BRANDÃO, 1995, p. 85)

Para Freire (1981) cultura é a atividade que transforma. É trabalho produzido por diferentes movimentos e grupos que constituem o povo. É todo o resultado da práxis humana que produz acréscimos ao mundo natural. Em outras palavras, é a aquisição sistemática da experiência humana. Nas próprias palavras do educador, estamos diante de uma concepção antropológica do conceito.

Continuando o diálogo, Freire afirma que, certamente, há uma imoralidade imensa, radical “na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também” (2001, p. 34). Nesse sentido, Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência.

Em pedagogia da indignação Paulo Freire nos chama a atenção para o necessário momento de indignar-se. Indignar-se contra as desigualdades escancaradas a céu aberto, em pleno século XXI, o que alguns autores destacam como sendo processos humanos, ou de humanização. Processos estes culturais. Mas, o que estamos entendendo por cultura e por educação? Importa situar a cultura em uma prática que aponta para a emancipação humana, ou, nos termos aqui considerados, para a humanização não desumanizada. Importa compreendermos o sentido da educação em *devir*, porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, “porque os seres humanos são tão projetos quanto pode ter projetos para o mundo” (FREIRE, 2001, p. 20).

Para Freire, tanto a cultura como a história são feitas pelas manifestações do exercício da liberdade (por meios da criatividade, inovação, curiosidade), que, quando negada, necessita de uma luta por ela, mesmo que esta luta implique em correr riscos. Esta seria um dos fins da educação: criar no sujeito a consciência de que a presença no mundo é um fator de risco, e isto não é ruim. E a educação, numa perspectiva da emancipação, deve proporcionar o assumir riscos, lutar pelo que acredita e ir a cada momento tornando maior a consciência da capacidade de intervenção no mundo. Tornar-se sujeito que compreende o mundo como *dever*, em que a mudança faz parte da cultura, e que cada um tem a possibilidade de entendê-la, aceitá-la, negá-la, alterá-la como ser político, coletivo e individual.

O acomodar-se, ainda de acordo com o autor, é desistir da luta para transformar o mundo. A educação para a emancipação impõe uma atitude de não se acomodar; torna-se imprescindível correr riscos, portanto, posicionar-se de forma permanente por justiça e ética. A dominação está associada de forma direta à acomodação e o educador, e a educação deve aí intervir para impedir que situações de opressão continuem. Para tal, a aprendizagem deve ser do mundo. Neste sentido, a educação deve ser compreendida como o trabalho vivo da experiência social, cultural, ou seja, em todos os seus aspectos.

Assim, a educação para Paulo Freire está fundamentada na reflexão da realidade do educando, retornando posteriormente a esta mesma realidade, transformando-a. Sua pedagogia considera o homem como ser de relações com dois mundos: o da natureza e o da cultura. Para o autor, a cultura é abordada como sendo “toda criação humana” e é um conceito central para as suas propostas de educação. É uma abordagem que enfatiza a ligação de cada sujeito ao seu mundo, seus valores, saberes e problemas. Para Freire a educação é: um ato político, um ato de conhecimento e também um ato criador.

Para Paulo Freire a cultura, dialogada nos “Círculos de Cultura” possuem tanto uma dimensão gnosiológica, quanto antropológica. Para ele, a cultura, na sua dimensão gnosiológica, codifica situações existenciais, dialogando com os participantes do “Círculo”, decodificando a realidade do educando, até que ele se descubra na realidade, “que não se lhe está mostrando nada de novo, e sim refrescando-lhe a memória”.

Dessa forma, compreende-se que os diálogos desenvolvidos nos círculos de cultura objetivam o conhecimento no seu sentido mais amplo, ou seja, (des)construir, intencionando revelar o sujeito, transformando o oculto em culto, empoderando-o, social e politicamente. Para Freire, estas duas dimensões de cultura, são compreendidas como códigos e significados negociados e resignificados de forma dinâmica.

Por fim, é indispensável que esta opção pela concepção crítica da educação inclua a cultura na formação do cidadão histórico-crítico em todos os espaços e tempos da vida, a Educação Profissional no nível médio terá que preocupar-se em encontrar no currículo integrado, aspectos da dimensão ideológica enunciada, procurando desenvolver, de forma consonante com essa dimensão, metodologias de ensino e organização do trabalho pedagógico, que ajudem as pessoas na sua formação, ao longo de toda a vida, a encontrarem as condições individuais e coletivas de realização, escrutinando as oportunidades educativas, profissionais, lúdicas, culturais e de exercício de cidadania, ou seja, a formação omnilateral. Uma busca constante no resgate do homem integral, pelo viés educacional, pelas ações pedagógicas em prol de uma formação para o mundo do trabalho, considerando o trabalho como princípio educativo, em seu sentido amplo, de forma indissociável do trabalho, ciência e cultura.

2.2. O Currículo Integrado e o Trabalho como Princípio Educativo: um percurso iniciado com a construção do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA?

A partir da perspectiva sobre currículo abordada, pode-se afirmar, então, que o currículo se constitui numa realidade social histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os homens no campo da formação humana. Entende-se que para a construção do currículo, estão implícitas as saídas negociadas para os conflitos presentes no processo de sua elaboração. No sentido de formar o cidadão crítico em uma perspectiva emancipatória, como está proposto no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, faz-se necessário:

[...] uma formulação curricular que o instrumentalize para a compreensão do mundo e das formas de nele atuar. Para tanto é preciso utilizar, na plenitude, a

autonomia didática, e da flexibilidade estrutural e pedagógica conquistadas, no sentido de realizar uma organização curricular que: capte o que é central na especificidade de cada área do conhecimento/prática de trabalho; compreenda os processos de assimilação/apropriação dos conhecimentos e estabeleça a mediação entre os conhecimentos e os processos de sua assimilação/apropriação, apontando para caminhos que superem as práticas educativas disciplinares e produzam a possibilidade de construção inter/multi/transdisciplinar do conhecimento. (IFBA, 2013, pp. 67-68)

Portanto, necessita-se assumir o trabalho como princípio educativo, mediação de primeira ordem entre o ser humano e o meio ambiente, na qual as estratégias pedagógicas adquirem ênfase no sentido de possibilitar a compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho. Essa possibilidade coincide com o que Gramsci (apud MANACORDA, 2008) define como o método da escola ativa e criadora, uma perspectiva histórica e dialética do trabalho pedagógico.

De acordo com Ramos (2005), o sentido histórico é porque se ocupa em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento; dialético, porque a razão do estudo dos fundamentos científicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna possibilitaria compreendê-los como um sistema de relações que os constituem.

2.2.1. Os Sentidos do Trabalho como Princípio Educativo

Parafraseando Antunes (2002) com o título “Os Sentidos do Trabalho” como princípio educativo para iniciar esta reflexão, assim acreditamos conseguir esclarecer o sentido do trabalho que deve ser tratado nas propostas para o currículo integrado. O sentido do trabalho é uma questão que historicamente é central para discutir currículo nesse nível da formação, principalmente quando se trata da integração do Ensino Médio e Formação Profissional.

O trabalho como princípio educativo demanda reflexões preliminares sobre o sentido educativo que o trabalho pode assumir, sentido que se nutre das relações de trabalho na sociedade.

Para Ciavatta (2009), importa pensar o conceito com base numa concepção ontológica do ser, ou seja, pensar historicamente o conceito, a racionalidade, a normatividade implícita em determinados processos sociais que tornam (ou não) o trabalho capaz de educar, de desenvolver o homem em suas potencialidades. Enfatiza a autora:

Quando falamos em “princípio educativo”, não recorremos ao sentido clássico de “ponto de partida” ou “fundamento” de um processo qualquer, “causa” ou premissa de um processo de conhecimento. Assumimos o termo como racionalidade, cuja gênese está em Hegel, quando afirma a racionalidade do real. Nos termos postos por Marx, pela filosofia da práxis, o pensamento se obriga a uma busca para compreender a razão na própria trama do ser em sua historicidade. (CIAVATTA, 2009, p. 208)

Nessa perspectiva, Ramos (2004) aponta que na dimensão ontológica, o trabalho é princípio educativo à medida que possibilita a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Para essa autora, na dimensão histórica, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, em outro momento, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organiza a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho.

Diante dessas reflexões, parece-nos consenso entre os estudiosos que importa aprofundar a discussão do trabalho como princípio educativo, o qual busca na transformação radical da sociedade sua última finalidade. Nessa direção Ramos (2009, s.p) aborda que:

É isto que se quer dizer quando nos referimos ao princípio educativo do trabalho. Não é porque 'trabalhando se aprende' ou porque é preciso 'formar para o exercício do trabalho', dentre outras ideias que se desdobram, equivocadamente, da primeira. O trabalho é princípio educativo porque

expressa a natureza produtiva e criativa do ser. Compreendê-lo significa entender que a realidade e a própria vida humana são determinadas pelo próprio ser humano, mas que, sob as relações sociais de produção configuradas pela propriedade privada, pela mercadoria e pela divisão social do trabalho, a força produtiva e criativa do trabalho pode ser apropriada para a satisfação de interesses de outrem - dos que detêm os meios de produção -, alienando o ser dessa mesma natureza, processo que se constitui na exploração do trabalho.

Dessa forma, entende-se que a educação politécnica deverá tomar por base a compreensão e o funcionamento da produção da vida material. O esforço educativo deverá identificar os princípios gerais e científicos do trabalho articulado com um projeto de sociedade não excludente. Trata-se, enfim, de lutar e também de formar para a luta por uma educação que tenha o homem como centro e não o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho se constitui em direito e dever de todo ser humano, como podemos conferir no texto a seguir:

O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos, são seres humanos, são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se dessa forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 60)

Na vertente de pensamento que alimenta a discussão do trabalho como princípio educativo: a de Gramsci o objetivo é a formação humana omnilateral cujo termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A ideologia alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p.79), a “omnilateralidade” trata da

chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

A formação omnilateral possibilitada por meio da concepção de escola unitária contrapõe-se à formação contemplada pela pedagogia das competências. Assim, encontram-se em confronto dois projetos de mundo, de sociedade e de educação.

Manacorda, em estudos que analisa o princípio educativo em Gramsci, entende que o fim educativo da escola,

[...] fica assim precisado, para além das fórmulas genéricas sobre as quais todos – idealistas ou marxistas – poderiam encontrar-se aparentemente em concordância, como a preparação pré-profissional e a formação cultural; não é sem importância que esta última venha indicada não apenas como capacidade de pensar e estudar, mas também como capacidade de dirigir e de controlar a quem dirige, excluindo, assim, toda educação subalterna, toda sociedade dividida em dirigentes e dirigidos. A escola profissional existente dá a falsa impressão de ser democrática, porque, tendendo a criar novas estratificações sociais, ou seja, permitindo que o operário passe de não-qualificado a qualificado, por exemplo, cria aquilo que poderíamos chamar de uma certa mobilidade social. (MANACORDA, 2008, p.193)

Dessa forma, inferimos que a escola reproduz os interesses dominantes, mas também é verdadeiro dizer que pode vir a ser uma instituição útil de acesso da classe trabalhadora, dando-lhe a possibilidade de também vir a ser um “dirigente”. Portanto, produção e trabalho constituem o ponto de referência também para a estruturação das instituições intelectuais e morais. Assim entendemos que:

Se quisermos romper essa trama será necessário, portanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio-tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 193)

Conforme Frigotto (2001), para implantar o trabalho como princípio educativo, far-se-á necessário universalizar a educação pública, equipar as escolas com laboratórios, oficinas de produção, biblioteca. Além disso, precisariam de novos currículos e professores formados nesta concepção pedagógica. Nesse sentido, é essencial:

[...] resgatar a dimensão utópica, evidenciando o caráter limitado da noção de competência e a necessidade de se ter como noção fundamental a de qualificação como relação social e, mais amplamente, de formação humana articulada a um projeto alternativo de sociedade. Isto nos conduz a perceber atual a concepção e luta pela escola unitária, tecnológica e politécnica (FRIGOTTO, 2001, p.17)

Diante dessas considerações, importa dizer que, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias estão se adequando em todos os aspectos para a implantação dessa proposta de formação para adotar o trabalho com princípio educativo. No entanto, esperamos que este desafio de integração seja uma oportunidade para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção crítica de currículos. Nesse sentido, importa a adesão de propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação nas dimensões da cultura, ciência e tecnologia. Desenvolvendo assim uma formação de personalidades críticas e transformadoras; que promovam o conhecimento crítico.

Assim, a seguir iremos discutir e analisar as ações que estão sendo realizadas no IFBA para que se concretize a proposta do currículo integrado. Nesse caminho importa considerar em primeiro lugar a escola, o IFBA, como um espaço educativo, ao lado de todas as outras instituições para formação do trabalhador e do cidadão histórico-crítico.

2.2.2. O Currículo Integrado e o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA

Para iniciarmos a discussão e análise do currículo integrado no IFBA, importa considerar a ascensão no ano de 2003 do Lula à presidência da República, um candidato que se fez pela luta sindical, portanto marca o início de um novo período político no país. Pois, em seu projeto de governo, estavam reunidas históricas reivindicações populares. Entre elas a articulação do Ensino Médio e Educação profissional. Nesse sentido a revogação do Decreto n. 2.208/1997, a qual foi pedra fundamental da reforma curricular do ensino médio na década anterior, fora um compromisso inviolável. Assim, ocorre, não antes de um processo de disputas e negociações, a aprovação do Decreto n. 5.154/2004.

Esse Decreto confere em seu texto que a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional deve ocorrer também de forma integrada, ou seja, a formação básica e a profissional podem acontecer numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. No entanto, as discussões e

propostas de educadores são mais profícuas. Uma vez que defendem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Assim, tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, no qual pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada, ou seja, formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, a *formação omnilateral*.

Ramos (2005, p. 121) apresenta como um dos princípios do currículo integrado, justamente, a compreensão da totalidade a partir das partes e sugere uma organização do currículo integrado que possibilite a compreensão dos processos históricos e sociais da produção de conhecimento, por meio do questionamento de fenômenos naturais e sociais, na sua aparente obviedade: “o estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e Matemática e das Linguagens”. Nenhum conhecimento é puramente geral ou específico e, ao agir desta forma, a escola não privilegia, ou supervaloriza a prática em detrimento da teoria, pelo contrário, a escola permite relacionar a realidade com os conceitos apreendidos, dessa forma:

no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2005, pp. 120-121)

No entanto, para a referida autora a pedagogia das competências incentiva comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas. Um currículo centrado nas competências acaba por limitar o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o objetivo é o desempenho específico.

A dimensão instrumental já perpetua na escola do trabalho por várias décadas. Sobre essa questão Ciavatta (2009, pp. 227-228) diz que:

A escola do trabalho, que tomou forma no Brasil ao longo de um processo demorado, passou pelo assistencialismo e pelo trabalho como fundamento da educação e caminhou na direção do “preparo técnico” por imposição das

necessidades acarretadas pela industrialização – imposições estruturais, cujos aspectos mais visíveis eram os elementos político-ideológicos. O sentido dado ao trabalho como princípio educativo foi o da formação produtor-executor. Isso correspondia ao projeto de sociedade que combinava a segmentação e a diferenciação social entre dirigentes e produtores; legitimava-se pela valorização do trabalho e obscurecia a expropriação do trabalhador; engendrava, nas relações de trabalho e por suas mediações sociais, educativas e culturais, diferentes classes de cidadãos.

A ênfase dada à educação básica face às desigualdades sociais perpetuou-se por muitas décadas no século XX. Por volta dos anos 1980, as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade fortalecem o papel da educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.

No entanto, uma nova política educacional, a concepção de ensino médio integrado nos apresenta a perspectiva de mudanças, para tanto importa indagar quais seriam as exigências para que possa vir a se constituir numa mediação para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e “efetiva igualdade e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo”. (FRIGOTTO, 2012, p.73)

Dito isso, importa compreender quais são os limites dessa proposta, pois a concepção de escola unitária defendida pela concepção de ensino médio integrado contrapõe-se à da pedagogia das competências. Portanto, temos aí um confronto entre dois projetos de mundo, de sociedade e de educação.

Nesse sentido, espera-se que a educação profissional e tecnológica (a partir de 2004), promovida pelo CEFET-BA, passe a articular a formação geral com a específica, a formação política com a técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional. Para tanto, a formação histórico-crítica integrada à formação técnico-científica deve estar presente na missão do CEFET-BA, superando o tecnicismo reducionista e a visão unilateral de atendimento às necessidades formativas do mercado. Dessa forma importa qualificar a visão de mundo e os conceitos que subjazem à missão institucional em vigor, demonstrando o compromisso do CEFET-BA com a formação de cidadãos e cidadãs críticos comprometidos com as transformações estruturais necessárias à sociedade brasileira.

Assim, para efeito de implantar as propostas para a Educação Profissional no CEFET-BA, na época, ocorreram várias ações nessa perspectiva, desde elaborações de currículos para novos cursos, como em 2007 a construção do Projeto Pedagógico Institucional. Essas ações tiveram início quando a instituição ainda denominava-se CEFET – BA, para tanto, foram realizadas diferentes dinâmicas, como as reuniões setoriais em cada uma das Unidades de Ensino, consultas, congresso entre outras, objetivando discutir e aprovar o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA. O IFBA manteve o PPI como norteador de suas ações políticas pedagógicas mesmo após a criação dos Institutos Federais²⁴(IF). Apenas em 2013 foi realizado um novo Congresso e a aprovação do novo Projeto Pedagógico Institucional²⁵. Para efeito de estudo desse capítulo, nos limitamos à análise do PPI aprovado em 2008, por acreditar que o projeto pedagógico é um processo e nesse período se dá início as mudanças dentro dessa instituição.

Importa dizer que o PPI do CEFET/BA aprovado em 2008 foi elaborado conforme indicação do Documento Base da Educação Profissional (2007)²⁶. Para tanto foi organizado o I congresso do CEFET-BA, fórum democrático de debates sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), realizou-se em setembro de 2007 em Salvador, com a seguinte dinâmica: plenária de abertura, plenárias temáticas, grupos de trabalhos temáticos e a plenária de encerramento. O texto construído a partir das contribuições dos grupos foi encaminhado ao Conselho Diretor (instância máxima de deliberação) e aprovado em março de 2008. No entanto, identificamos que houve moderada

²⁴ Lei nº 11.892/08

²⁵ Para efeito de aprofundar o conhecimento ver Projeto Pedagógico Institucional do IFBA disponível no site do IFBA: www.ifba.edu.br

²⁶ Como síntese, apresentamos alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para a elaboração do projeto político pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional, apropriados de Ciavatta (2005), com os quais compartilhamos: a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral. c) Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral. d) Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. e) Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. f) Resgatar a escola como um lugar de memória.

participação nas reuniões setoriais, lugar da deliberação da proposta que fora implantada a partir de 2008, atitude contrária à intenção anunciada no documento:

Pretende-se que o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA seja um documento vivo, referência para as ações educativas, pois é a síntese de uma visão de mundo da comunidade, contendo a percepção da educação frente à nova conjuntura tecnológica de um mundo globalizado, indicando, considerando esta análise conjuntural, as finalidades da educação técnica/tecnológica e o perfil do profissional que deverá ser formado. Com base nestes elementos posiciona-se quanto aos princípios do ensino (organização didática, níveis e modalidades), da pesquisa, da extensão, da gestão da Instituição, a política de formação e o processo de acompanhamento e avaliação do próprio PPI, constituindo-se em documento que deverá ser constantemente visitado e atualizado pela Comunidade Acadêmica do CEFET-BA. (CEFET-BA, 2008, p.1)

A proposta de uma metodologia de trabalho com a participação da comunidade acadêmica, como apresentada no projeto do PPI do CEFET-BA pode ter sido traçada por uma visão de educação comprometida com a transformação social, com a emancipação humana, da gestão à época e até mesmo pela mobilização da comunidade acadêmica. Salientamos que o sucesso de qualquer proposta, contudo, não depende apenas de um dos lados, e sim de todos os lados participantes do processo educativo.

Nesse caminho, importa considerar, o princípio da gestão do CEFET-BA que para condução dos processos administrativos, diretivos e educativos, bem como nas relações sociais eticamente construídas reafirma e respeita o ser humano como parâmetro primeiro e principal. Considerando que só será possível “construir uma sociedade democrática, livre e soberana nas relações sociais, de trabalho e educativas, formadas no ambiente escolar, se pautarmos nossas ações pelos princípios da igualdade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade”. (CEFET-BA, 2008, p.2)

No sentido de atender às necessidades apresentadas para as mudanças no currículo da Educação Profissional, no I CONGRESSO DO CEFET-BA, fórum em que foi aprovada, a missão dessa instituição propõe: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.” (CEFET-BA, 2008, p. 14-15)

Nesse aspecto, aponta em seu texto o compromisso dessa instituição de ensino com a formação emancipatória, afirmando que:

não abrirá mão dos princípios, objetivos e da missão construídos de forma coletiva nesta Instituição, uma vez que pretende ser referência na construção de um projeto educativo que afirme o trabalho como princípio educativo e a educação profissional e tecnológica como um processo de construção social que ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas, bem como ético políticas, para a compreensão da tecnologia, como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder, reafirmando, na construção destas relações, os princípios da igualdade, da solidariedade e da sustentabilidade. (CEFET-BA, 2008, p.6)

Na verdade, também reforça que “não há consenso sobre o significado dos termos utilizados, mas é preciso reconhecer que há critérios *técnico-políticos* e *referências conceituais* para sua opção”. Acentua no texto que as definições ou teorias não aparecem isoladas dos projetos e dos processos em que são gerados. Para isso, sua escolha, de modo explícito ou não, obedece às necessidades de legitimação do projeto maior, que utiliza e interpreta tais denominações.

No texto do PPI, também está indicado a necessidade de se compreender “em que conjuntura, e em que correlações de forças, na sociedade e nas instituições de representação, foram produzidos os projetos e estabelecidas as prioridades no processo de formação cultural da população brasileira”. (CEFET-BA, 2008, p.12)

Nesse aspecto, importa entender que para contribuir com o projeto de nação, com o projeto de desenvolvimento, com a educação do cidadão brasileiro e com este conjunto de políticas e demandas do mundo do trabalho, exige-se que esta educação profissional e tecnológica integre a formação geral com a formação específica, a formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional. Assim, os novos processos sociais e de trabalho exigem uma nova pedagogia e uma nova epistemologia. O PPI indica que

a nova pedagogia formará e educará cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização serão resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura, das ciências e das artes”. (CEFET-BA, 2008, p.14)

De acordo com o PPI do CEFET-BA (2008), pretende-se romper com o paradigma da mera transmissão de saber, encaminhando-se para a uma prática educativa baseada numa pedagogia crítica, cujo objetivo principal é permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para submeter os imperativos econômicos às condições da sociedade. “Tal prática educativa deve promover o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo, sendo este desenvolvimento pautado nos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade.” (CEFET-BA, 2008, p.33)

Uma proposta de currículo integrado importa compreender melhor a própria integração para a organização do trabalho pedagógico, não se pode apenas distribuir as disciplinas técnicas profissionalizantes ao longo das séries. Nesse sentido, o trabalho pedagógico assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, porque coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico, especialmente por serem as disciplinas científicas um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos.

Para Frigotto (1995) a interdisciplinaridade, sob esse prisma, se torna uma necessidade porque a parte que isolamos, ou arrancamos do contexto originário do real no trabalho científico, sessões temáticas da realidade, para ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem (como conceitos e teorias) como parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. O trabalho interdisciplinar torna-se, então, um problema na produção do conhecimento e nos processos de ensino, ao se propor a responder a esta necessidade.

Esse autor não situa a interdisciplinaridade como um método de investigação ou técnica didática e sim “(...) como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”. Situa como necessidade, pois se fundamenta no caráter dialético da realidade social, como totalidade concreta e no processo de conhecimento de forças, mediações e determinações que produzem esta realidade. Também se apresenta como problema pelos limites do sujeito e pela complexidade da realidade, potencializada pela forma alienada que os homens

produzem sua vida na sociedade de classes, resultando em fragmentação e exclusão. Assim, pode-se refletir sobre como cada componente curricular contribui para a aquisição de conhecimentos técnicos necessários para o exercício da profissão e também para a emancipação humana, para além da ação pedagógica.

Também sobre essa questão, Saviani (2003, p. 76-77) assevera que “se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas em sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”.

Nesse sentido, importa evidenciar que o PPI, propõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a compreensão crítica da realidade, avançando a questão da pura transmissão do saber, evidencia que:

O aprimoramento da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão apresenta-se como um imperativo para que a prática pedagógica viabilize a compreensão crítica da realidade, tão necessária à promoção do desenvolvimento tecnológico, cultural e científico de forma sustentável, e de transformação da sociedade. Portanto, o processo ensino/aprendizagem não deve ficar restrito à transmissão de conhecimentos somente no ambiente da sala de aula, sendo privilégio de poucos a participação em projetos de pesquisa e extensão. (CEFET-BA, 2008, p.33)

O PPI propõe que a vinculação da pesquisa e da extensão ao ensino deve ocorrer através da reserva de espaços acadêmicos (tempos pedagógicos) integrados à estrutura curricular tendo como referência o perfil profissional a ser formado no curso. Neste sentido é condição para que o estudante tenha suas experiências de pesquisa e extensão calcadas na realidade, que os conteúdos/conhecimentos tratados de forma interdisciplinar, sejam retirados da realidade do trabalho e a ela retornem na forma de reflexão e intervenção.

Sobre essa questão, importa salientar que a concepção curricular predominante no CEFET/BA, no período anterior ao Decreto 5.154/2004, ainda estava vinculada à pedagogia tecnicista, apesar da indicação da LDB estar voltada para a pedagogia das competências, a pedagogia do “aprender a aprender”, conforme vimos anteriormente nas análises de Ribeiro (2007). Essa vertente de concepção pedagógica é constatada

na lei 5.692/71²⁷, que orientava a organização curricular das antigas Escolas Técnicas, a qual apontava uma valorização das disciplinas técnicas profissionalizantes em detrimento das disciplinas de formação geral. Sobre essa concepção Saviani (2003, pp.14-15) salienta que:

[...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, [...]. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas [...]. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Levando-se em consideração que os efeitos da educação transpõem os muros da escola entendemos que nos currículos estão implícitos ou explícitos os conhecimentos e visão de mundo que se quer construir ou fortalecer na formação de uma sociedade. Ao pensarmos em currículo, muitas vezes só tratamos do conhecimento, esquecendo-nos que este conhecimento que constitui o currículo é um emaranhado que, para Silva (2002 p.15) é “centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade”.

Assim, a formação do cidadão histórico-crítico, no sentido proposto neste projeto, deve propiciar ao estudante a capacidade de referenciar o trabalho, como categoria ontológica da produção da existência humana, na história dos modos de produção, compreendendo-os como produção histórica, social e cultural da humanidade e agir conscientemente de forma transformadora e sustentável nas relações com os outros homens e com a natureza em direção a uma sociedade mais humana e sem qualquer tipo de opressão. (CEFET-BA, 2008, p.32)

Para tanto, propõe que o egresso do CEFET-BA:

²⁷ A partir da promulgação da Lei 5.692/71 da Reforma do Ensino, consequência dos acordos MEC/USAID e da concepção tecnicista da educação, incorporados durante a década de 1960, ocorreu uma expansão do ensino profissionalizante, que, neste período, seria oferecido não apenas por instituições especializadas, mas por outras que decidissem investir nessa modalidade de ensino (CEFET-BA 2008, p.9)

- continue, na sua prática social e no trabalho, o desenvolvimento “do saber pelo fazer”, enquanto objeto permanente da ação e da reflexão crítica sobre a ação.
- seja formado por valores éticos, sociais, estéticos, ambientais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores.
- possua funções intelectuais e instrumentais, e que possa mobilizá-las, dependendo da ação a ser realizada.
- possua uma formação que combine sólida base científica com compromisso ético-político capaz de compreender a tecnologia como produção do ser social, que se estabelece nas relações sócio-históricas e culturais de poder.
- possua uma formação estética que vá além da linguagem simbólica, incluindo a educação dos sentidos e da sensibilidade (saber ver, ouvir, sentir etc..).
- ter consciência crítica identitária étnico-racial capaz de promover o respeito às diferenças e a inclusão de todos à cidadania.
- seja capaz de assumir seu papel como agente na transformação tecnológica da produção e do trabalho e capaz de discernir entre tecnologias que contribuam para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais.
- possua uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para submeter os imperativos econômicos às condições da sociedade.
- seja capaz de manter-se permanentemente atualizado e informado pelo processo de educação continuada necessário à compreensão das bases técnico-científicas como elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do país. (CEFET-BA, 2008 p. 32)

Enfim, o Projeto Pedagógico Institucional enfatiza que o mundo contemporâneo requer uma formação que unifique ciência e trabalho, que relacione cultura e produção. Nesse sentido, considera imperioso que o CEFET-BA assegure a formação de uma práxis indispensável ao homem omnilateral, para tanto, vislumbra o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável, como princípio da ação educativa institucional do CEFET-BA, dessa forma, vai ao encontro da superação da dicotomia existente entre produção do saber e a sua socialização, bem como deixa clara a opção política de atendimento às demandas sociais da maioria da população, efetivando a transformação social e a formação da cidadania. (CEFET-BA, 2008, p.34)

Nesse sentido, busca atender as Diretrizes para a educação profissional/técnica de nível médio, que propõe:

- Articular a Educação Profissional com a Educação Básica mediante a consolidação da oferta de cursos Profissionais Técnicos de nível médio na forma integrada, concomitante e subsequente;
- Conjugar a teoria com a prática, mediante proposta pedagógica que tenha como base, dentre outras categorias: a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade;

Promover as atividades de pesquisa e extensão, permeando o processo de ensino por meio de projetos, simpósios, seminários, debates, núcleos temáticos etc., em sintonia com os avanços tecnológicos, o mundo do trabalho e as demandas sociais;

Desenvolver ações de acompanhamento e avaliação da prática escolar do ensino (Organização Didática, Planos Curriculares etc.) numa perspectiva de participação do conjunto da comunidade;

Desenvolver estudos sistemáticos de identificação de demandas e da capacidade institucional no que se refere às ofertas, revisão e/ou redimensionamento de cursos;

Promover o intercâmbio de cooperação técnica com empresas, ONG's, instituições públicas e privadas;

O CEFET-BA deve estruturar nas unidades uma Coordenação para estágios e egressos para todos os cursos profissionalizantes;

Promover ações articuladas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que trabalhem as relações étnico-raciais de modo a constituir a cidadania dos afros e índio descendentes, em uma perspectiva emancipatória.

Garantir a participação de profissionais da área pedagógica na elaboração dos planos de curso e no acompanhamento dos cursos técnicos, além de realizar reuniões pedagógicas periódicas. (CEFET-BA, 2008, p.56)

Portanto, trata-se da implementação de um projeto educacional que tem como fim a formação ampla e multilateral do indivíduo, a oferta de uma educação profissional, articulada com o ensino médio,

[...] concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder. (CEFET-BA, 2008, p.56)

Em relação à pergunta inicial, se o percurso para a implementação do Currículo Integrado, resgatando o Trabalho como Princípio Educativo fora iniciado com a construção do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA, podemos afirmar que sim, em seu texto está explícito esse compromisso em várias dimensões em que está organizado. Portanto, a Instituição por meio do PPI comprometeu-se com uma concepção transformadora do homem, da sociedade e de superação do modo de organização econômica e social da nação.

Dessa forma, importa considerar que desde 2008 são realizados esforços para a implementação da proposta pedagógica construída coletivamente, porém não se tem clareza sobre as implicações no âmbito da formação profissional, nos diversos cursos e diferentes áreas do conhecimento. O Projeto Pedagógico institucional foi atualizado em 2014, porém manteve o mesmo compromisso com a formação do cidadão histórico-

crítico e com as bases teóricas do materialismo histórico dialético. Entretanto um dos grandes desafios tem sido o de fazer com que as diversas áreas do conhecimento, que compõe os cursos ofertados, incorporem os valores, princípios e estruturas propostas nesse documento que norteia toda ação pedagógica.

No entanto a garantia do seu sucesso é que está em jogo, a sua contemplação no texto do documento não garante a sua efetivação, pois várias são as contradições que se fazem presente nessa nova proposta, mas que conhecendo a realidade são passíveis de serem superadas.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Para a compreensão do papel da Educação Física no currículo integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia - IFBA e as contribuições do Projeto Político Institucional visando as possibilidades para a construção de uma proposta curricular da área se faz necessário que as reflexões estejam pautadas na Educação Física como área de produção do conhecimento e cultura, e não pode ser vista fora das discussões que abrangem o atual modo de produção da vida que, diante das transformações no mundo do trabalho devido à crise do capitalismo, também sofre as influências dos projetos hegemônicos.

Entendemos que não podemos analisar essa questão sem pensar a Educação Física como parte integrante da organização social e, dessa forma, vulnerável a sofrer suas influências. Nesse sentido, a análise dessas influências e suas possíveis relações “ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 2005, p. 98).

Dessa forma, questionamos: Como podemos pensar o papel da Educação Física no currículo integrado neste contexto? Qual (quais) concepção pedagógica contribui para nortear o trabalho pedagógico nessa perspectiva? Quais ações possíveis para sua implantação? Reflexões necessárias de serem feitas.

3.1. O Currículo da Educação Física: Tessituras de um Percurso Sócio- Histórico

Na perspectiva de compreender algumas nuances que permeiam a relação da educação física na formação humana ao longo da história da educação brasileira, faz-se necessário reportarmo-nos a uma pergunta frequente: qual é o papel da educação e da educação física na sociedade? A partir dessas considerações, poderemos percorrer um caminho para uma resposta, mesmo que provisória à questão central das nossas reflexões.

Diante das mudanças da sociedade ao longo da história e do papel da educação nesse contexto, as quais influenciaram os currículos nas reformas educacionais, vislumbrando atender às exigências e interesses políticos e sociais, encontramos a Educação Física com um lugar significativo, considerando que sempre contribuiu para a formação de identidade e personalidade dos sujeitos, sempre esteve presente em seus currículos propostas para uma formação que expressaram visões diferenciadas de homem e sociedade. Assim, entendemos que é importante compreender o seu contexto histórico para responder a questões relacionadas às reformas curriculares em curso.

Vitor Marinho de Oliveira (2011, p. 133), ao se referir às tarefas e funções dessa área de conhecimento na sociedade argumenta que, para além da tarefa de despertar o interesse dos estudantes para as especificidades da área, como a prática esportiva, incide-nos o dever de preocuparmos com os valores dessa formação “trabalhamos com valores; o que temos a determinar é o fundamental para esta prática social (...), social, para nós, é sinônimo de coletivo, algo que atinja a todos, e não a alguns privilegiados”.

Betti (2009, p.35) entende que as ideias e valores que estão presentes na proposta educativa da Educação Física são importantes para a compreensão da função política que lhe é atribuída ao longo dos tempos. Porém, a abordagem filosófica-ideológica não chega a explicar algumas questões do fazer pedagógico, mediados por conteúdos e estratégias próprias que se desdobram em outras questões, como, por exemplo, quais fatores estão presentes na formação humana e de que forma influenciam os objetivos propostos.

Diante disso, consideramos fundamental o reconhecimento destas questões, pois permite identificar diferentes concepções de sociedade, homem, trabalho, presentes nas diversas propostas curriculares. Assim é possível reconhecer em cada uma delas, diferentes projetos históricos defendidos por interesses políticos vigentes nos diferentes períodos.

Entendemos que Educação Física deve ser analisada como área de produção do conhecimento e cultura, bem como nas discussões que abrangem o atual modo de produção da vida que, diante das transformações no mundo do trabalho em função da crise do capital, também sofre influências dos projetos dominantes, as conexões e a diversidade de ritmos nas inúmeras esferas da realidade em movimento.

Para analisar essa questão temos que tratar a Educação Física como parte integrante da organização social e educacional, portanto, vulnerável às mudanças. A análise dos vínculos e relações dessas influências auxilia-nos a compreendê-la como prática social, ligada às perspectivas políticas, sociais, culturais e educacionais. Para tanto, não podemos deixar de evidenciar as tensões que permeiam este fenômeno no contexto sócio-histórico em que foram construídas.

Importa considerar o papel da Educação Física, enfatizando momentos específicos em que sofre influências do higienismo²⁸, do militarismo²⁹ e do tecnicismo³⁰ e no tempo presente apontando influências, tendências e desafios frente à nova ordem do capital. Certamente, nos limites previstos desta discussão, constatamos que esta proposição nos auxilia à reflexão da educação física e seus aportes no universo escolar. Reforça ainda, a impressão de provisório o resultado obtido e sugere um aprofundar deste tema pelos conteúdos e formas de pensar a cultura e o conhecimento específico e relações específicas entre educação e desenvolvimento relativos à formação humana e à emancipação.

De acordo com Silva (2009) no final do século XIX a sociedade vivia em uma ebulição social, econômica e política, com a expansão de uma campanha contra o centralismo do Império e o aumento da pressão para a mudança na relação política, de propriedade, na estrutura econômica, pelo estabelecimento de relações de trabalho capitalista, etc. Esta avalanche de críticas chega também ao ambiente escolar e deficiências são constatadas que ocasionam uma série de reformas no sistema educacional. Uma delas, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.274/1879), recebeu o Parecer nº 224, elaborado por 3 deputados, Rui Barbosa entre eles é relator

²⁸ A Educação Física sofreu grande influência do modelo higienista, onde, no desenvolvimento do conteúdo escolar, o médico e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse conhecimento orientou a função da Educação Física na escola para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. (SILVA, 2009)

²⁹ Com a implantação do Estado Novo, na década de 30, a escola passa a sofrer transformações nos programas das disciplinas. Assim, os professores de Educação Física passam a atuar recorrendo a filosofia da militarização, institucionalizando os corpos de seus alunos e renegando o aspecto educacional da prática (BETTI, 2009).

³⁰ Segundo os PCN (1996) essa tendência foi forte nos anos 70, o tecnicismo tem como objetivo modificar o comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos ou desenvolvendo atitudes, habilidades e hábitos. Na educação Física o esporte influenciou muito a educação física escolar.

do mesmo. E, ao se deter nas disciplinas, inicia pela Educação Física defendendo a tese de inclusão da ginástica nas escolas primárias brasileiras, por considerar que, para a formação da inteligência não poderia haver separação entre a educação do corpo e a do espírito.

Esta reforma foi considerada por Betti (2009) como outro marco da Educação Física na escola. No entanto, efetivamente a implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, município da Corte imperial e capital da república, e às Escolas Militares.

Esta limitação justifica-se por ser o Rio de Janeiro “nas últimas décadas do século XIX, a capital onde se encontravam quase todos os estabelecimentos de ensino superior, as escolas normais, o bacharelado, os colégios de instrução secundária e de instrução primária em amplo crescimento” (SILVA, 2009, p. 107). Neste período,

Os médicos tiveram um papel fundamental por introduzirem as ideias higienistas no interior da escola, além de apresentarem, através de inúmeros meios – dentre eles as teses da FMRJ -, argumentos científicos para intervir no cotidiano escolar, na arquitetura, na organização escolar, na educação do corpo, enfim, em todo o processo educacional. (...) A educação passou a exigir outra organização, com base na sociedade pretendida e na razão médica, pretendendo tornar-se hegemônico neste setor. (SILVA, 2009, p. 107-8)

Para a autora, neste momento, o higienismo foi utilizado como estratégia do poder médico, aliando-se ao novo sistema contra a antiga ordem colonial. Influência que alcança o período republicano, continuando o processo de mudança, de grandes reformas nacionais e educacionais, ganhando outras influências no tempo histórico, como um movimento em prol da escola, um ‘entusiasmo pela educação’ escolar, por considerar possível incorporar grandes camadas da população no desenvolvimento socioeconômico, somado a um ‘otimismo pedagógico’, isto é, “a crença de que determinadas doutrinas educacionais indicariam o caminho para formação do homem brasileiro”.

Neste contexto, Horta (1994, p.01), assinala que em 1930, no lançamento da candidatura de Getúlio Vargas à Presidente da República, “a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para assegurar a ‘valorização do homem’ e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico”.

A educação ocupa um lugar importante nos discursos oficiais à medida que se acentua o caráter autoritário do regime, tanto ao nível do discurso como na legislação, a educação se fortalece como instrumento à serviço da implantação da política autoritária. O autor entende que a concepção da educação como “problema nacional” serviu para justificar uma intervenção cada vez maior do governo federal nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para a centralização do sistema educativo.

Foi nesse período que as discussões sobre o ensino da Educação Física no Brasil se apresentavam em evidência, assim como ocorria em outros países. Horta (1999) argumenta que no período de 1930-1945, os militares buscaram por meio da segurança nacional, interferir diretamente na política educacional, pela conformação da política militar do país.

As discussões sobre o ensino da Educação Física aparecem junto às iniciativas da instrução pré-militar nas escolas, com a presença marcante e majoritária dos militares. A preparação pré-militar pode ser apontada como uma das principais razões para que a Educação Física fosse implantada nas escolas. Desde o final da década de 20 acentua-se a preocupação dos militares com a implantação da educação física nas escolas.

A instituição Militar, neste período, era a única instituição que detinha a competência para ocupar-se das questões relativas neste campo, em sintonia com a proposta de educação.

Em outubro de 1933, o centro Militar de Educação física foi transformado na Escola de Educação Física do Exército. Esta Instituição tinha por objetivo ensinar o método de educação física, bem como promover e orientar a sua aplicação, tanto no meio do exército como também à instrutores do meio civil, estabelecendo as bases de orientação física escolar. Os militares tinham grande interesse em manter a organização do ensino da educação física, pois vislumbravam nesta disciplina a perspectiva de formação indireta de preparação militar. Essas ações se justificam pela concepção de escola que era defendida pelos militares, dela estar a serviço do aparelho ideológico do Estado, reforçada por projetos e formas de conceber suas relações com a sociedade.

Partindo dessas constatações, em termos históricos da estruturação da Educação Física Escolar pode-se concluir que foi de grande importância a intervenção do exército na sua organização, com a competência que detinham sobre aspectos da área. Eram aspectos que estavam em consonância com o projeto de educação que circulavam na época.

Nesse sentido Betti (2009, p.74) acrescenta que politicamente, o governo que se instalou após a revolução de 1930 caracterizar-se-ia pelo seu centralismo e intervencionismo na sociedade civil e na economia. Este foi um momento decisivo de uma série de revoluções e movimento armados que, entre 1920 e 1964, objetivaram romper com a velha ordem social oligárquica e instituir definitivamente o capitalismo no Brasil, introduzindo-o na civilização urbano-industrial.

No interstício de 1945 a 1964, a sociedade brasileira viveu momentos decisivos do processo de industrialização, migrações internas e urbanização cada vez mais acelerada. As instalações de setores tecnologicamente mais avançados exigiam uma investida importante em diversos setores, inclusive na educação e educação física.

As reformas educacionais de 1968 e 1971 são resultados de um processo contínuo de consolidação hegemônica, que não se deu sem profundos antagonismos, divergências embates e conciliações. Amplas parcelas da sociedade civil debatiam-se em torno do que representava a própria reorganização da cultura no pós-guerra, tanto no plano interno quanto no externo. Assim, o estado brasileiro configurava-se como amálgama de interesses diversos, não monolíticos mas que, em última instância, não se propunha somente a fazer *mecanicamente* o jogo do capital internacional (OLIVEIRA, 2003, p.68).

O modelo econômico deste período, de favorecimento à entrada do capital e da indústria estrangeira influencia a legislação educacional brasileira alterando o caráter das Leis 4.024/61, de cunho liberal para o traço tecnicista das Leis 5.540/68 e 5.692/71 e reforçando uma caracterização instrumental para a educação física brasileira.

Nesse contexto a Educação Física aparecia como elemento de grande valor para a manutenção do equilíbrio social, por meio do incentivo ao lazer de massa, pelas competições, peça central na consolidação do ideário do regime militar com um modelo de desenvolvimento, com grande força aos programas de esportes. Dentro dessas

perspectivas, foram implantadas políticas públicas para o ensino da Educação Física, como por exemplo: a Lei 5.692/71 reserva em seu artigo 7º, a sua obrigatoriedade, como atividade, nos currículos escolares. Sendo regulamentada com o Decreto 69.450/71.

Durante o período militar acontece um embate internacional sobre o conceito, pressupostos, importância e significado da Educação Física em geral e na escola, em particular que podem ter influenciado a formação e atuação destes profissionais, atentando para o papel que a Educação Física ocupava no Governo,

Nesse período, marcado pela defesa de princípios nacionalistas, temos uma amálgama interessante: postulações de uma perspectiva de desenvolvimento acelerado, atreladas a uma dimensão política reacionária e autoritária, de forte apelo nacionalista. À Educação Física cabia uma parcela importante no desafio de constituição do Brasil Grande (OLIVEIRA, 2003, p.109-110).

A partir da década de 80 houve um incremento no debate acadêmico da Educação Física, no que se refere à ênfase nos estudos, período que pode ser considerado um marco na reorientação das formas de conceber esta disciplina no interior da instituição escolar brasileira.

Vitor Marinho de Oliveira (2012, p. 24) afirma que:

A história tem consagrado muitos conceitos que, de uma forma ou de outra, ainda estão presentes na Educação Física brasileira. O autoritarismo, o individualismo, a competitividade e a pretensa neutralidade estão entre os traços que a distinguem. A sociedade brasileira dos anos 80 começa a conquistar espaços e a elaborar estratégias para a superação do momento intervencionista presente.

Nesse sentido é importante refletir que o avanço nas discussões teóricas não garantiu o abandono das práticas corporais vinculadas ao “modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar” (DARRIDO, 2001, p.08). Para a autora foram várias as abordagens pedagógicas que influenciaram a prática pedagógica da área de Educação Física, cujos debates se iniciaram na década de 70. Segundo a autora,

Algumas abordagens que tiveram maior impacto a partir da década de 70 foram as seguintes: psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista com enfoque psicológico e as críticas (crítico- superadora e crítico emancipatória), com enfoque sociocultural. Além destas perspectivas, o modelo adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - área Educação Física e a proposta dos jogos cooperativos, se constituem numa proposta diferente das demais. Podemos incluir ainda uma nova perspectiva adotada por muitos colegas da área, que é uma visão relacionada a saúde e aptidão física, porém, com uma perspectiva renovada. (DARRIDO, 2001, p.08)

Os anos 1980 foram para a Educação Física brasileira um momento de grande efervescência, *pari passu* ao processo político brasileiro, após anos de ditadura militar.

Para Medina (2012) este período foi rico em reflexões, em que a crítica começou a sedimentar-se, provocando um repensar amplo quanto ao papel sociocultural e político que ela vinha desempenhando ao longo de nossa história.

A partir de 1980, no período pós-ditadura e reingresso no regime democrático, a educação passa por uma mudança no que se refere ao governo, com redução do financiamento público, ampliação das relações entre educação e setor produtivo, burocratização e rigidez das estruturas. A Educação Física, apresenta uma configuração tecnicista neste momento e o embate pela identidade da área se acirra, configurando um campo de disputa por essa área de conhecimento.

Foi grande a preocupação em torno da redução das possibilidades educativas da Educação Física ocorrida com o fortalecimento da perspectiva da prática quase exclusiva do esporte. Essa prática contrapunha-se a teóricos que defendiam a educação integral e entendiam a Educação Física como uma dentre tantas outras dimensões educativas, escolares ou não.

A partir dos anos 1990, com as pressões e tensões do setor corporativo empresarial na educação e Educação Física, como também as tendências que foram e ainda estão sendo delineadas nesse início de século XXI evidenciam eixos principais que norteiam o paradigma que se aproxima de uma economia do conhecimento, bem como aponta a necessidade da luta por uma política social e educacional que se oponha ao impulso expansionista do capitalismo que nos impõe a uma submissão às exigências da competição, da produtividade crescente e da fragmentação do conhecimento educacional e, em consequência, da Educação Física escolar.

Entendemos que é possível falar de interesses hegemônicos, mas, também é preciso falar em demandas sociais e culturais. A Educação Física escolar se consolidou e se efetivou a partir da legislação, mas não foi totalmente imposta, ocorreu sob conflitos e desencadeou várias concepções teóricas da área. Inferimos que foi um período de contradições e tensões, mas também de conquistas, que contribuíram para o fortalecimento da área da Educação Física, foram perspectivas daquela época, daquela sociedade, diferente dos anseios atuais.

Estudos apontam que a Educação Física sofreu um “processo de reordenamento” (NOZAKI, 2005), como sempre ocorreu em projetos dominantes, em outras fases de crise do capitalismo no País. Desta maneira,

ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado a obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo - , percebendo que a educação física, para essa nova perspectiva, acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2005, p. 21).

O autor acrescenta que o “novo modelo de formação humana imposto pela globalização”, prioriza algumas disciplinas em detrimento de outras, consideradas essenciais para a formação das competências básicas e enquadramento do trabalhador no mercado de trabalho.

Para Nozaki (2005) a Educação Física perde espaço no cenário da educação, pois sempre fez parte do projeto pedagógico dominante. Segundo o autor:

[...] por um lado, a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia de formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra e, mais recentemente, também se aliou ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural; por outro lado, a reconfirmação atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, à necessidade dela no projeto pedagógico dominante. (NOZAKI, 2005, p.23)

Em meio às atuais reformas educacionais, que visam à formação dos indivíduos para a empregabilidade, insere-se a desvalorização da disciplina Educação Física, que se apresenta com perda de prestígio profissional, pois, no seio dos projetos dominantes não se estabelece um importante papel para a Educação Física escolar.

Sob o ponto de vista de Nozaki (2005, p.25), tem aumentado os ramos das práticas corporais e “está coerentemente relacionada com a precarização do trabalho docente, já que essa reorientação se dá do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado no meio não escolar, de bens e serviços”.

Estes aspectos demonstram como as atividades curriculares nas escolas, pautadas na organização taylorista proporcionam a fragmentação do trabalho pedagógico. Diante desse panorama, entende-se que a Educação Física deve buscar se legitimar na escola, não pela proposta que o projeto dominante lhe confere, e sim pelas bases científicas que são discutidas e propostas por estudiosos da área na perspectiva crítica, nos quais os estudos buscam analisar as necessidades concretas a partir da realidade e apontam possibilidades para a superação da subordinação desta aos interesses do capital.

Nessa direção o estudo de Castellani Filho (2002, p.4) aponta que desde os anos de 1980 a Educação Física, ou melhor, os profissionais que discutem sobre ela, entendem que “a legitimação social dessa disciplina estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro”, que mudavam de acordo com as transformações no campo sócio-político-econômico, em diferentes momentos. No entanto, mesmo sob a influência dos determinantes do sistema ocorreram movimentos de resistência, garantindo legalmente a vontade de profissionais da área.

Refere-se a um esforço de profissionais³¹ da área para que o texto da LDBEN/96 fosse favorável à manutenção da Educação Física como *componente curricular*

³¹ Algumas ações abordadas por Castellani Filho (2002): “[...] – o envio de cartas e telegramas aos deputados Federais do Rio de Janeiro e ao Relator do Projeto com o seguinte texto “ Como professor de Educação Física e artística, solicito a manutenção do texto aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados”. [...] Em Minas Gerais, professores de educação física contataram o professor da Universidade Federal de Minas Gerais e presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Coury, solicitando sua intervenção junto ao Deputado José Jorge no intuito de sensibilizá-lo para a reivindicação aludida.Ver notas de rodapé de Castellani Filho (2002, p.22)

obrigatório em todos os níveis de ensino. Neste caso, há indícios de que houve um movimento de resistência por parte dos agentes da área da Educação Física escolar para que assegurasse a sua permanência na escola como disciplina obrigatória. Fator importante presente em sua análise sobre “Os Impactos da Reforma Educacional do Governo FHC na Educação Física Brasileira”, aponta que:

[...] o enunciado da Lei de diretrizes e bases pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de força entre os setores existentes no interior da área (CASTELLANI FILHO, 2002, p.5).

Sobre o aspecto legal, está em vigor a seguinte legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, Art.26, §3º) que propõe a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, “é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. A lei anuncia uma contradição interna, sendo obrigatório para um turno e facultativo para outro.

Essa legislação é resultado de um movimento de resistência dos profissionais da área como aponta Castellani Filho (2002), porém na prática encontram-se elementos que configuram a desvalorização desta disciplina em relação às outras. Nesse aspecto pontuamos como um dos motivos a reestruturação atual do mundo do trabalho, no sentido tratado por Nozaki (2005), põe em plano secundário a sua necessidade no projeto pedagógico dominante.

Segundo Castellani Filho (2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) é outro documento referente ao ensino da Educação Física, tratam de diretrizes para o ensino desta disciplina, apesar de indicarem uma nova forma de se trabalhar com a Educação Física, desvinculando-a do caráter tecnicista, acrítico, apresentam como modelo da organização pedagógica competências e habilidades (modelo de ensino voltado para o mercado de trabalho proposto pela política neoliberal) a serem desenvolvidas e pauta-se num referencial que limita a prática deste componente curricular, como aponta Castellani Filho:

embora exista hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricas, a versão preliminar dos PCN, elaborada para a área e analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita em apenas um referencial – o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo – a possibilidade de uma organização pedagógica (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 23).

Inúmeras foram as mudanças no interior da Educação Física escolar, desde a sua legalização até a sua legitimação, garantida mediante a lei. Nesse aspecto, podemos dizer que sempre esteve presente a incoerência, pois nem tudo que foi proposto em termos de Políticas Públicas e pelas propostas inovadoras de educação, foi materializado para o ensino da Educação Física.

Diante desse panorama, entende-se que a educação física deve buscar se legitimar na escola, não pela proposta que o projeto dominante lhe confere, mas sim pelas bases científicas que são discutidas e propostas por estudiosos da área na perspectiva crítica, nos quais os estudos buscam analisar as necessidades concretas a partir da realidade e apontam possibilidades para a superação da subordinação desta aos interesses do capital.

No Brasil temos dois estudos que desenvolvem a proposta pedagógica da educação física na concepção crítica, sendo elas: a concepção crítico-emancipatória e a crítico-superadora.

A primeira, denominada de concepção crítico-emancipatória, com visão crítica da realidade foi desenvolvida pelo professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conforme diz em sua obra, Kunz (1991) teve como base teórica as obras do pedagogo Paulo Freire e Merleau-Ponty, dentre outros. O objeto de estudo nessa proposta é o *se movimentar humano*, por onde os seres humanos se comunicam com o mundo. O seu principal objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e criticar o que lhes é imposto. Usa como ferramentas principais a interação social e a linguagem do *se movimentar* diante do mundo, privilegiando o aspecto de saber-fazer, saber-sentir e saber-pensar.

A segunda, concepção crítico-superadora, conhecida no meio acadêmico pela obra: Metodologia do Ensino de Educação Física foi desenvolvida por um Coletivo de Autores (1992), compuseram esse estudo: Bracht; Castellani Filho; Escobar; Soares;

Taffarel e Varjal. Essa obra teve grande circulação no meio da educação física, desenvolveu uma proposta de visão crítica com relação ao paradigma da educação na sociedade capitalista, que se baseia em ideias de cunho marxista. Nessa proposta, "o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal" que envolve temas dessa cultura como: a dança, a ginástica, capoeira, os jogos e os esportes, entre outras manifestações da cultura corporal. Importa compreender que a concepção crítica superadora aponta que é "no trato com o conhecimento que professores e estudantes poderão realizar práticas sociais, para atingir fins, objetivos, expressos em um projeto pedagógico, relacionados ao desenvolvimento humano omnilateral". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

Caminhando nesse sentido é que expressaremos algumas considerações acerca da concepção crítica, de suma importância para reflexões dos docentes envolvidos em perspectivas de mudanças, pois o processo está em construção e importa o diálogo com autores da área de Educação Física que pensam a pedagogia crítica.

Kunz (2001) se reporta ao trabalho de Libâneo para estabelecer a diferença fundamental entre este autor e Freire, em relação aos conteúdos de ensino. Segundo Kunz, o primeiro entende que "o conteúdo tradicional (o saber historicamente produzido e acumulado), e que constitui o principal conteúdo da denunciada "Educação Bancária", não deve ser totalmente negado, porque só ele poderá auxiliar a desmascarar a Realidade Social". Entende que o seu significado deverá ser desvelado tanto para classe oprimida como para classe opressora, com a finalidade de desenvolver a "Consciência de Classe, que aponta para as transformações sociais necessárias" (KUNZ, 2001, p.152).

Libâneo (1985, apud KUNZ, 2001, p.151) em seu trabalho a favor da "Pedagogia Crítica Social dos conteúdos", afirma que "o aluno poder entender a Realidade de seu Mundo Vivido e sobre ele reagir, no sentido da sua transformação, ele precisa adquirir, acima de tudo, uma determinada competência educacional e uma capacidade intelectual", são aspectos que podem ser desenvolvidas por uma prática dialógica. Esse sistema de ação pedagógica deverá partir do conhecimento da prática social concreta para o conhecimento crítico-teórico e novamente retornando à prática social concreta.

Sobre Freire afirma que o “conteúdo Tradicional” ou “Saber alienante” não é importante, pois não contribui para a libertação e sim para a opressão. Nessa concepção o conteúdo deve ser extraído do contexto social, ou seja, do mundo vivido do educando. Considera a Educação como um ato político, e alerta para o fato de se extrair o conteúdo do Mundo vivido dos atingidos não se cair no “espontaneísmo pedagógico”, onde a definição da situação não é tarefa exclusivamente do aluno nem mesmo pelo “respeito à liberdade” (FREIRE, 1974 apud KUNZ, 2001, p. 152).

Kunz (2001) se refere a essas duas concepções críticas, apesar de ter como base para seus estudos a de Freire, a fim de apontar que ambas as propostas, até o momento apresentado, podem ser relevantes para a Educação Física. Pois entende que:

[...] de um lado, “o Conteúdo, tradicionalmente transmitido, o ‘esporte moderno’ – também mais difundido pelos meios de comunicação de massa como esporte orientado pela competição e concorrência – não deveria, e nem poderia, creio eu, ser totalmente negado e eliminado da Educação física. Mas “o que”, “como” e “com que finalidade” realmente ele for ensinado poderiam ser interpretados no sentido da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e servir de base para estruturação de um novo conteúdo que consideraria, também, a prática social do aluno, ou seja o Mundo vivido e respectivo Mundo do Movimento. Implica em dizer que, muito antes que este esporte em questão seja praticado na escola, ele deve ser tematizado no sentido de reflexão crítica do seu conteúdo e das suas relações. (IDEM, p. 153)

No caso desse estudo, importa as extensas citações acima para expor o quanto as aproximações das concepções críticas permitem embasamentos teóricos para a construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA, considerando que o PPI opta pelas concepções críticas de Saviani e de Freire como norteadoras das ações pedagógicas na instituição. Kunz (2001) faz a análise referindo-se a concepção “Crítica Social dos Conteúdos” de Libâneo, no entanto, achamos pertinente a sua citação por entender que os estudos de Libâneo e Saviani, salvo algumas divergências esclarecidas pelo segundo em sua obra “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações” partem de uma mesma base teórica, o materialismo histórico.

Assim, continuando as reflexões sobre o trabalho pedagógico na área da Educação Física no IFBA, na concepção crítica, importa refletir sobre a prática e (re)

considerar as expressões corporais, manifestações da cultura humana no chão da escola. Espera-se que a educação física possa,

[...] estar comprometida com a leitura da realidade e com as possibilidades de sua transformação. Para tal, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas, como um processo no qual, se a individualidade tem comprovadamente a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos, ou seja, o indivíduo, os outros homens e, finalmente, a natureza. Neste sentido, o homem passa a ser considerado como a síntese das relações sociais num contexto determinado, como também expressa a história dessas relações. Um dos caminhos dessa desmistificação é recorrermos à sua historicidade, aos caminhos percorridos e às transformações ocorridas no tempo e suas repercussões sociais. (SILVA, 2009, p.23).

Nessa direção, compreendemos que o trabalho pedagógico na área da Educação Física tem como papel social levar o sujeito a comunicar-se operativamente no mundo social da cultura e desenvolver a noção de historicidade da cultura corporal. Nessa perspectiva a concepção crítica-superadora apresenta algumas características:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Para conceber a Educação Física nessa perspectiva, faz-se necessário em seu trabalho pedagógico que o professor oriente-se por um paradigma de educação em que trate da luta pela garantia de direitos aos trabalhadores por um ensino crítico em busca de transformações sociais e em prol da superação da lógica do capital.

Neste ponto de vista encontramos suporte na pedagogia histórico-crítica, que aponta algumas ações:

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à essa bandeira de luta de modo a evitar

que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005, p. 31).

Nesse caminho, a Educação Física encontrará suporte teórico para a superação de práticas corporais centradas no movimento técnico as quais reforçam esses aspectos abordados. Assim, tanto a Educação em seus diferentes níveis e modalidades, quanto a Educação Física vem passando por transformações em questões concernentes ao currículo, ao trabalho pedagógico, epistemologias, formação de professores, entre outros aspectos, que influenciam na sua identidade e profissionalização.

Quanto aos estudos pós-críticos na área de currículo da Educação Física temos os estudos de Neira e Nunes (2009) intitulado: Educação Física, Currículo e Cultura que abordam conceitos e princípios que buscam apresentar as diferenças com os estudos críticos, apesar de acentuarem que não se nega as contribuições das teorias críticas. Todavia, respeitando o esforço dos autores para tal empreitada não detalhamos suas contribuições por não considerarmos que apresentam avanços na perspectiva de formação do cidadão histórico crítico, questão central na formação defendida pelo currículo integrado do IFBA embasado nos fundamentos da “Pedagogia Histórico Crítica”. Sobre um currículo pós-crítico Neira e Nunes (2009, p.227) entendem que:

quando o que se propõe é a escrita perene e coletiva de um currículo pós-crítico, está-se a afirmar a crença de que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, socializado e ampliado, de forma a superar a realização de novas produções por todos aqueles que fazem a escola.

Entendemos que para se preservar esse “patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, socializado e ampliado” não é necessário afastar-se das concepções de cunho do materialismo histórico-dialético. Esses aspectos são possíveis de serem abordados por meio do método dialético da prática social. Pois de acordo Saviani (2005) a prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. Considera que a prática social será alvo da problematização, e este é o segundo momento do método, onde os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução serão consideradas em relação à prática social, sendo identificados os

conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. Sobre a cultura Saviani esclarece:

[...] Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2005, p.21)

Portanto, o que se apresenta como proposta da pedagogia pós-crítica da Educação Física não é novo e se encontra preservado na pedagogia crítica. A pedagogia crítica propõe “não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada” (IDEM, p.22).

Nesse sentido também importa considerar que o multiculturalismo persegue a defesa da diversidade cultural e a considera como uma riqueza da humanidade. Nesse sentido entende que para cumprir sua tarefa humanista, “a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada” (GADOTTI, 2004, p.282).

Retomamos McLaren (1999, p.33), já recorremos a ele no segundo capítulo para esclarecer questões sobre a educação multicultural crítica ou a pedagogia crítica, onde o autor afirma que foram elas que “ iniciaram os protestos em relação à persistência de desigualdade de raça, gênero e classe, seja essa desigualdade baseada na posse da propriedade, na posse de credenciais, na persistência do patriarcado ou na homofobia”. Assim, entendemos que a pedagogia histórico-crítica também contempla essa questão.

Para Gadotti (2004) os estudos de uma educação multicultural ainda estão em desenvolvimento e cheio de contradições, visa responder a questão da diversidade cultural e social dos alunos. O autor alerta que ainda é um tema polêmico, pois existem prós e contras, considera que existem muitas dificuldades na sua efetiva realização. O desenvolvimento de uma educação multicultural depende de muitas mudanças no sistema educacional, inclusive na formação dos professores.

Diante disso, para efeito desse estudo evidenciam-se as dificuldades de aproximação entre a produção teórica proveniente da teoria curricular crítica e a possibilidade de diálogo do discurso pós-crítico na perspectiva de avanços no campo do currículo da Educação Física.

Podemos, concluir sobre as modificações sofridas no âmbito do currículo da Educação Física que estas não se deram de forma linear, elas foram marcadas por movimentos contra hegemônicos ao sistema social do capital. Para conceber a Educação Física e a educação nessa perspectiva, precisamos colocar a atividade prática, humana, “o seu potencial criador – o trabalho – e as relações objetivas, materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens, no centro do esquema explicativo”. (SILVA, 2009, p. 259). A superação da oposição estabelecida entre corpo e espírito pela formulação do sujeito histórico, social, em prol da superação da lógica do capital. Significa, portanto,

superar a descontinuidade entre o registro da quantidade (corpo) e o registro da qualidade (espírito). O sujeito é marcado pela particularidade de seus movimentos, pela especificidade de seus gestos e atividades sociais. Com isso, as diferentes formas de experiência corporal (cultura corporal) nos indicam justamente que o sujeito assume sua existência de maneira decisiva, numa direção oposta à submissão e docilização corporal. Encontramos um caminho de atitudes, de possibilidades de movimentos livres e de intencionalidades significantes. Encontramos o corpo como criador de si mesmo e da natureza. Encontramos o corpo como uma instituição complexa em que se entrecruzam as instâncias de formações sociais determinadas. O corpo é, antes de tudo, uma forma produtiva específica, uma possibilidade de nos reinventarmos a todo o momento. (SILVA, 2009, p. 262).

Desse modo, retomamos a afirmação de que a Educação Física como área de produção do conhecimento e cultura não pode ser vista fora das discussões que abrangem o atual modo de produção da vida que, diante das transformações no mundo do trabalho, devido à crise do capitalismo, também sofreu influências dos projetos dominantes. Entretanto, apontamos a necessária superação dessa lógica, continuando a construção de uma hegemonia diametralmente diferente do que está posto, uma alternativa educativa para a emancipação.

A breve reflexão sobre o percurso da educação física na escola brasileira, a tessitura sócio-histórica no período de sua existência escolar, suas contradições, determinações históricas e luta de forças, um emaranhado de ações e proposições

ligadas ao saber e ao poder dominante na sociedade brasileira nos permite compreender como a Educação Física foi ganhando o espaço escolar ao longo dos tempos.

O aporte de estudos sobre este caminhar histórico da Educação Física na escola denuncia como as ideias e valores na proposta educativa da Educação Física no tempo presente foram se construindo ao longo da história da educação e da sociedade. Essa dinâmica revela a função política a ela atribuída durante essa trajetória, não só na organização escolar, como também no processo de produção social e produção do conhecimento.

No seio da dinâmica escolar, nem tudo diz respeito a conflitos, os momentos de reuniões e discussões revelam-se um espaço para negociações e consensos. Depende de como a instituição, a escola age na construção da sua identidade, não se afasta do contexto político, econômico, social e cultural em que esta inserida, no entanto imprime as mudanças gradativamente, incorporando parte das propostas político-pedagógicas que lhe são impostas. Assim, a escola pode representar um espaço de conflitos e consensos, como palco de contradições, posicionando-se e defendendo o que lhe dá identidade.

No contexto sócio-histórico da Educação Física entende-se que foram vários os aspectos que caracterizaram a mudança do seu papel na constituição e na formação humana, no entanto aponta-se a necessidade de se retratar situações particulares, relacionadas com as de ordem mais gerais. Também, fazem-se indispensáveis estudos que desvelem o interior das escolas públicas, e que apontem a superação da realidade da organização do trabalho pedagógico, da compreensão do corpo, das expressões corporais como linguagem e cultura, para além da lógica do capital.

Assim, entendemos que existe um longo caminho a percorrer, especialmente se a proposta da Educação Física for entendida na perspectiva crítica, ou seja, como ação política pedagógica.

3.2. O Papel da Educação Física no Currículo Integrado do IFBA

Importa abordar as questões de âmbito geral que permeiam o componente curricular “Educação Física” para a compreensão da organização do trabalho pedagógico no IFBA e a proposta que deve assumir de acordo com o PPI, documento em que está explícito a opção pelo trabalho como princípio educativo e que:

{...} reafirma sua visão da educação profissional e tecnológica como direito e bem público essencial para a promoção do desenvolvimento humano, econômico e social, comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais e regionais; vinculando-se ao projeto de nação soberana e ao desenvolvimento sustentável; incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica. (CEFET-BA, 2008, pp. 23-24)

Assim, tanto os processos educacionais quanto os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Nessa direção, Mészáros (2005, p.25) compreende que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Além disto, argumenta que é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, pois para o referido autor:

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. (MÉSZÁROS, 2005, p.2, grifos do autor)

Ainda, conforme o autor é necessário perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios a serem inventados, nesta mesma direção. Considera que uma mudança educacional só é possível com o rompimento do controle

exercido pelo capital, pois suas determinações afetam profundamente o âmbito da educação, por isso defende que “se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana” temos como perspectiva viável a “educação para além do capital” que,

[...] visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação de reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, pp.71-71).

Nessa perspectiva o PPI do IFBA-BA nos apresenta uma possibilidade de superação, um movimento de conflito das demandas oriundas da sociedade, uma análise crítica sobre a complexa realidade do país e da educação profissional técnica/tecnológica. Trata-se de um Projeto Pedagógico Institucional que expressa, em seus princípios e objetivos, os ideais e as necessidades da classe trabalhadora.

Essas perspectivas de mudanças refletem em todo contexto da escola, incluindo-se aí, as questões ligadas à formação, prática pedagógica e organização do trabalho pedagógico, bem como a proposta curricular de ensino. Resulta disso as reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional que interfere na proposta curricular, tanto na sua organização como na sua prática.

3.2.1. O PPI e os Princípios para a Organização Didática

O CEFET-BA, e posteriormente o IFBA, ao construir sua organização didática, reafirma a visão de ter o ser humano como parâmetro primeiro e principal da ação educativa, por isso define como parâmetro da formação o cidadão histórico-crítico, emancipado e atuante socialmente.

Neste sentido, pautará a sua organização curricular “nos princípios da liberdade e solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CEFET-BA, 2008, p.65)

No entanto, foram mantidas em vigor as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que incorporam a pedagogia das competências (principalmente as Diretrizes Curriculares), assim o CEFET-BA indica, em sua Organização Didática:

a) a incorporação das competências e das habilidades, nos projetos pedagógicos dos cursos conforme as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso, de forma ressignificada, conforme os objetivos da formação e o perfil do egresso propostos pelo CEFET-BA neste PPI; b) concentrar esforços, com outras instituições, movimentos sociais, intelectuais, entre outros, fazendo gestão junto aos órgãos normativos no sentido de que a autonomia pedagógica de Instituições como o CEFET-BA seja, de fato, garantida. (CEFET-BA, 2008, p.68)

Apesar de estar explícito no texto da Organização Didática certa flexibilização na incorporação das competências, quando trata que pode ser “de forma ressignificada” isso não muda a indicação de que devem ser mantidas conforme objetivos da formação e o perfil do curso. Dessa forma, constata-se a contradição entre os princípios da formação *omnilateral*, e a organização didática do IFBA, pois, conforme Ramos, a pedagogia das competências, tratada nos documentos oficiais, traz a seguinte ordem de problemas:

a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2002, p. 412).

Ainda para a autora, o conhecimento não resulta de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial. A validade do conhecimento, assim compreendido, é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de

universalidade para se julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil, a não ser sua adequação às experiências. (RAMOS, 2002)

Outro aspecto relevante de análise é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas indicados na organização didática do IFBA, pois, esperava-se que diante da visão de mundo que é apresentada no PPI, voltada para a formação do cidadão histórico-crítico, fosse definida coletivamente uma concepção pedagógica que contemplasse tal formação, no entanto a opção contrapõe-se a essa visão de formação e prevalece em seu texto o “ecletismo pedagógico”, evidenciando que:

Teremos como objetivos da organização didática a divulgação da cultura e do pensamento, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, valorizando a experiência extra-escolar, vinculando a educação ao trabalho e às práticas sociais – sem desconsiderar os princípios da competência, da laborabilidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização, além de delinear os perfis de formação que respondam às exigências da contemporaneidade. (CEFET-BA, 2008, p.65)

Sobre essa questão, entende-se que a proposta pedagógica que fora defendida nesse documento optou por uma formação humana com foco no trabalho como princípio educativo, portanto deverá possibilitar a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Essa proposta pautada no advento da escola unitária “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2014, p..40) Nesse sentido, o princípio unitário, por isso, irá se refletir em todo o organismo da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

No entanto, diante da opção da concepção pedagógica de currículo por competências, constitui-se em entraves para tal aspiração. Isto implica em contradição em relação à opção por formar cidadãos para compreenderem a realidade concreta, tendo em vista as relações sociais de maneira geral e que requerem a sua intervenção.

Nessa visão, entende-se que os conhecimentos constituem-se como apropriação da realidade objetiva (social e produtiva), de modo que os conteúdos de ensino sejam categorias de análise da realidade (RAMOS, 2007). Para essa autora, o trabalhador não seria somente “competente”, mas *cognoscente* da realidade social e produtiva em que está inserido, na qual e sobre a qual opera política e profissionalmente, podendo

transformá-la porque a compreende. Em outros termos, defende que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Esse entendimento é fundamental para que essa formação não signifique apenas que “um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar um “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2014, p.50). Nesse sentido o autor defende que a atividade escolar deve ser promovida em seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, considera que são experiências fundamentais para as orientações profissionais.

Dessa forma importa que se construa uma organização didática que englobe os elementos essenciais da proposta da escola unitária. Na busca de atender a essa proposta no PPP do IFBA os objetivos da organização curricular, segundo o estabelecido na legislação vigente são os seguintes:

- Integração entre formação geral e formação técnica/tecnológica segundo os princípios estabelecidos no PPI;
- Revisão periódica dos planos de cursos, referenciando em uma matriz curricular comum, a todas unidades de ensino, respeitando as particularidades regionais.
- Definição coletiva dos componentes curriculares, a partir dos processos de trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, filosóficos, sóciohistóricos e das linguagens;
- Articulação e integração do currículo para atender aos princípios da educação continuada e da possibilidade de verticalização de uma carreira de formação profissional e tecnológica;
- Organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica.
- Integração dos conhecimentos teóricos e práticos, e tecnológicos no sentido do exercício da ética e da cidadania, situando-os de forma integrada com o mundo do trabalho e das relações sociais.
- Criar espaços alternativos de produção coletiva de conhecimento, adotando estratégias de ensino diversificadas, favorecendo a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem;
- Organização e tratamento dos conteúdos de ensino em áreas de estudo de forma interdisciplinar e contextualizada, possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas do saber e garantindo o estudo e a operacionalização das diversas possibilidades de se organizar e ressignificar o currículo que expresse a pluralidade cultural e étnica existente na sociedade;
- Organização dos conteúdos de ensino de modo contextualizado e interdisciplinar, devendo expressar a pluralidade cultural existente na sociedade. (CEFET-BA 2008, p.65)

No campo da organização do trabalho pedagógico e perspectivas de mudanças na sociedade capitalista um estudo elaborado por Freitas (2005) considera que o trabalho pedagógico deve estar diretamente atrelado ao projeto histórico o qual enuncia,

[...] o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins (FREITAS, 2005, p. 57).

Nesse sentido, as formas que essa organização assume na escola traduz o tipo de organização social que está comprometida, bem como o projeto histórico enuncia o tipo de organização social que se pretende para a atual sociedade e os meios a serem colocados em prática para sua consecução. Esses meios são concretos e, como os fins, vinculam-se às condições existentes, portanto,

[...] está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 2005, pp. 98-99).

Considerando que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, sendo esta exigência de apropriação do conhecimento pelas novas gerações, que torna necessária a existência da mesma. Mas a existência do saber sistematizado, por si só, não é suficiente para a existência da escola. As condições de transmissão e assimilação devem ser viabilizadas, dosadas, sequenciadas, "para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nos convenciamos chamar de 'saber escolar'" (SAVIANI, 2006, p. 18).

A ação educativa se desenvolve a partir de condições materiais e em condições determinadas. Configura-se, deste modo, como um dos fundamentos da concepção

pedagógica, defendida pelo autor, a pedagogia histórico-crítica³² a qual “considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade, a sua finalidade na prática”. Nesse caminho, é preciso vislumbrar uma educação que defenda a existência de práticas educacionais com função transformadora, que segundo Mészáros:

[...] permitam trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. (MÉSZÁROS, 2005, p.12).

Podemos inferir que o Projeto Político Institucional do Instituto Federal da Bahia (PPI do IFBA) em seu texto evidencia a preocupação com a formação humana emancipatória, pois defende o trabalho como princípio educativo, questão central nas discussões da pedagogia histórico crítica. No entanto sua análise esclarece as contradições que precisam ser superadas em direção da transformação social, a qual visa “alterar as relações sociais que produzem a desigualdade social e assegurar os direitos sociais básicos, entre eles a educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal”. (FRIGOTTO, 2012, p. 78)

Nesse sentido importa considerar as concepções críticas, de Freire e Saviani como norteadora das ações pedagógicas do IFBA conforme a opção explícita no PPI (2013). Essa defesa se dá pela busca de coerência em se perseguir a formação do cidadão histórico crítico proposta nesse documento, para se articular o discurso do documento com a práxis pedagógica. No entanto deve haver uma sistematização das atividades pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento, faz-se necessário o entendimento dos conceitos das pedagogias norteadoras do PPI para que não se tenha distorções entre documento e prática.

Para a construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA Rocha (2013, s.p) aponta que o primeiro desafio para a área da Educação Física é de tomar a decisão sobre qual é a função social deste componente curricular na escola e alerta:

³² O PPI do CEFET-BA pauta-se em uma concepção histórico- crítica da educação; ver: SAVIANI, D.(2005)

Se considerarmos que a prática pedagógica possível e desejável é aquela relacionada exclusivamente a prática das atividades físicas e ao desenvolvimento das habilidades motoras no sentido do treino ou da promoção da saúde, teremos algumas dificuldades: 1) em avançar sobre as demais dimensões dos seus conteúdos; 2) retomar os princípios do PPI na formação: a igualdade, a solidariedade, a inclusão, a sustentabilidade e a democracia; 3) utilizar uma pedagogia do campo crítico no processo de formação do cidadão histórico-crítico.

Nesse caminho, em busca dos elementos essenciais para a construção da proposta curricular da área importa considerar as contribuições das concepções críticas para área a Educação Física que são duas: a crítico-emancipatória (KUNZ) e a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES) embasadas respectivamente nas teorias de Freire e Saviani, ambas contribuíram muito para a práxis pedagógica na área em relação aos princípios, fundamentos entre outros aspectos que despertaram reflexões acerca da prática social como ponto de partida para nele intervir de forma crítica, criativa e autônoma. Defendemos essas concepções, em especial a crítico-superadora, por entender a sua atualidade no sentido de apontar caminhos para uma formação crítica. Podemos inferir essa questão a partir do depoimento de uma das autoras, que após 15 anos de existência da obra, fez uma análise sobre a contribuição e a atualidade da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecida como “Coletivo de Autores” e assim se pronunciou:

Afirmo ser esse livro um clássico, porque não terminou de dizer *tudo o que tinha para ser dito*. As inúmeras pesquisas que vêm sendo feitas a propósito dos conhecimentos da Educação Física são uma prova incontestável de que ele instigou esse modo de pensar o conhecimento de que trata a Educação Física escolar, não é mesmo? (SOARES, C.L. et al, 2012, p.171)

Castelani Filho (SOARES, C.L. et al, 2012, p. 196-97) também atualiza a obra e convoca outros a assumirem a elaboração de uma nova síntese, que apresente os limites daquela síntese, não abrindo mão do sentido historiográfico. Entende que a concepção crítico-superadora:

Parte do pressuposto que o *apreender* a realidade é *ponto de partida* para nele intervir de forma crítica, criativa e autônoma. Essa é a grande sacada lá presente! E isso permanece vivo, atual. O que pode ser passivo de nova síntese são as novas sistematizações de experiências concretas do como lidar no cotidiano da escola com os conteúdos da Educação Física.

Visto que essas concepções coadunam com a perspectiva de formação do cidadão histórico-crítico, importa a reflexão sobre a concepção crítica como norteadora da proposta pedagógica da Educação física no sentido proposto no PPI. Pois, essa concepção busca propiciar ao estudante a capacidade de referenciar o trabalho, como categoria ontológica da produção da existência humana, na história dos modos de produção, compreendendo-os como produção histórica, social e cultural da humanidade e agir conscientemente de forma transformadora e sustentável nas relações com os outros homens e com a natureza em direção a uma sociedade mais humana e sem qualquer tipo de opressão. No entanto não podemos garantir que essas concepções devem ser as únicas que embasem a proposta curricular da Educação Física no IFBA, porém, não se pode desconsiderá-las diante das grandes contribuições que trouxeram e ainda trazem para a área.

Assim a proposta do PPI do IFBA em relação à materialização do trabalho pedagógico enfatiza as possibilidades de uma formação humana para a emancipação social. Portanto esta preocupação também deve ser contemplada pela área da Educação Física no IFBA, a qual deve pautar o seu trabalho pedagógico pelo Projeto Pedagógico Institucional. No entanto, faz-se necessário entendermos os jogos de interesses que, de resto, estão no contexto educacional e sua relação com a reestruturação social, no cotidiano da escola. Mesmo que essa não seja a única realidade que estará presente na organização do trabalho pedagógico da Educação Física do IFBA, deverá pelo menos ser perseguida pelo coletivo de docentes do IFBA para não se desviarem no caminho e seguirem um rumo distante do qual o documento busca nortear.

Não se tem garantia das mudanças que estão por vir na construção da proposta pedagógica da área de Educação Física, porém, espera-se que esteja embasada nos princípios do PPI do IFBA e que prevaleça o interesse pelo debate de caráter político pedagógico, no momento dessa construção, nas reuniões e discussões.

Assim, espera-se que o texto do PPI seja *transmutado* em ações para todas as áreas. Ressaltamos, com isso, a importância da Educação Física construir sua proposta curricular pautada nos elementos norteadores do projeto pedagógico como

possibilidade de materializar a pedagogia histórico-crítica tratada no documento, bem como na concepção de trabalho e educação que pode auxiliar a compreensão de propostas pedagógicas na perspectiva de transformação, ao propor uma ação libertadora, revolucionária de formação humana.

Na área da Educação Física Castellani Filho (2002) defende que:

[...] devemos estar cientes de que é no nosso cotidiano que podemos e devemos construir as condições – na extrapolação dos limites impostos pelas reformas educacional e política imperantes –, tanto para a superação da forma atual de ser a Educação Física, quanto – num alargar de horizonte – de forma de organização social brasileira o que, em última instância, defendemos e almejamos (CASTELLANI FILHO, 2002, p.36).

Nesta direção, a Educação Física necessita assumir um papel nos projetos contra-hegemônicos, que vise emancipação humana, voltada para mudanças sociais em prol de uma sociedade justa, social e econômica. Pensar a Educação Física no IFBA e a relação com o mundo do trabalho, em sua historicidade, é considerá-la como uma prática social fundamental. Uma prática que, ao invés de reduzi-la à tarefa, à técnica, à tática, porém sem desconsiderá-las, abarca o conjunto das relações sociais, produtivas, artísticas, lúdicas, culturais, efetivada na linguagem do corpo. Do fazer-agir-sentir-refletir o corpo.

Esta é a defesa de mudanças e resistências para que:

[...] incorporem aspirações nascidas no interior da vida cotidiana, da vida real regida pela lógica do capital; incorporem as aspirações das classes dominadas, da classe que vive do trabalho, que tenham uma direção essencialmente contrária à lógica destrutiva do capital, [...] para tal perspectiva, há a necessidade de trazer para o centro a questão corporal, a desmontagem da lógica da sociedade capitalista, promovendo uma desalienação do corpo, atualmente alienado quer pela máquina (lógica do trabalho alienado), quer pelo ócio (lógica do tempo alienado), quer pela medicina (lógica do corpo alienado). (SILVA, 2009, p. 258)

A compreensão de uma proposição emancipadora, no campo educacional e em especial, no campo da Educação Física, exige que o saber prático seja confrontado com o saber histórico, com o saber científico, para que não se paralise a capacidade humana, que é ilimitada. Para isso, devemos colocar “a atividade prática do ser humano, seu potencial criador - o trabalho - e as relações objetivas materiais, reais, dos

seres humanos com a natureza e com os outros, no centro do esquema explicativo” (SILVA, 2009, p.259).

Neste aspecto, importa pensarmos um avanço, mesmo que inicialmente limitado, tanto pelo instrumental e pela forma de apreender esta realidade, quanto pela experiência pessoal, pelo conhecimento de cada qual, pelo saber local. E ampliá-la, do local ao global significa pensarmos esta proposição com as diversas áreas do conhecimento.

Refletindo do lugar, do corpo, da cultura, da educação integrada faz-se necessário que os educadores se comprometam com a construção coletiva e democrática com esse projeto, construção essa embasada por uma prática social, cultural, corporal, e que “esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino” (VEIGA, 2004, p. 16). Esse projeto político pedagógico, se (re)construído democraticamente, pode ‘eliminar relações competitivas e autoritárias’ e diminuir ‘efeitos fragmentários’ da divisão do trabalho que reforça diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Um projeto que defina a educação para além dos aspectos cognitivos considera os aspectos ontológicos, de relações sociais, de seres históricos, do corpo e da cultura, que possibilite a tomada de consciência da situação concreta e das possíveis, efetivas mudanças.

Importa, pois, que todas as áreas do conhecimento estejam engajadas na construção de uma proposta curricular integrada pautada nas bases de uma educação histórico crítica, que vise uma formação emancipatória. A Resolução nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fortalece essa compreensão na sua finalidade de “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Resolução CNE/CEB6/2012, cap.1,a.5º,p.22).

O desafio que se coloca hoje é a de organizarmos um processo educativo que, a partir da realidade do corpo, considere o trabalho e a educação constituindo, ao mesmo tempo o estudante, o técnico, o cientista, o artista. O avanço da proposta no que se refere à Educação Física deve perpassar por uma leitura crítica das relações de vida,

de lazer e de trabalho, que substancie novas formulações para o saber escolar específico e que considere a vida e as mediações históricas de trabalho e educação como práxis pedagógica.

O conhecimento de cada sociedade, da singularidade, a historização da produção do conhecimento pode elucidar a histórica dominação do homem e relativizar a pertinência e a qualidade das contribuições da ciência e da cultura dos países ricos. Certamente, uma concepção de educação e de educação física que considere o movimento real, as relações humanas, a produção da existência humana que humanize a vida e que considere a emancipação humana é uma das alternativas nesse movimento.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Para a defesa da escola pública e do projeto de formação emancipatória, importa compreender a organização do trabalho pedagógico como um espaço de luta, de conflitos que deve evidenciar as contradições para superá-las ao invés de camuflá-las. No sistema educacional, prioritariamente na esfera da escola pública, difunde-se a ideia de que a educação vai garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania. Entretanto, alterações na educação brasileira vêm reforçando a política neoliberal, os direitos sociais atrelados à falsa promessa de condição de cidadania, que anuncia a possibilidade de todos lutarem em iguais condições, embora o sucesso venha atrelado ao esforço individual. Entretanto, a superação desses impasses, na escola e fora dela, não se dará de forma imediata, em função de reforma de lei, embora reconheçamos a importância desses instrumentos legais. Entendemos que para extrair do trabalho pedagógico sua positividade demanda tanto estudo como lutas sociais. De estudos,

por explicitar o significado de um projeto de educação politécnica ou formação integrada e de avaliar suas possibilidades num país capitalista que caminha em direção contrária à incorporação de grande massa de sua população ao saber e à participação nos benefícios gerados pela riqueza social. o trabalho como princípio educativo, no sentido avançado da humanização pelo trabalho, é um projeto a ser desenvolvido na teoria e na prática. E uma perspectiva, principalmente, de luta política por melhores condições de trabalho e educação, inclusive dos alunos e dos professores. (CIAVATTA, 2009, p.414).

As mudanças na instituição escolar ocorrem de forma paulatina, sendo assim, elas vão sendo construídas em seu interior, a partir de suas próprias condições e contradições. Conforme exemplo de Sacristán (2008, p.71): “as necessidades do novo currículo ampliado são cobertas geralmente através de atividades justapostas a outras prévias dominantes e em contradição com elas em algumas situações”. Considerando que a instituição escolar assume, mesmo que de forma lenta as finalidades que o novo currículo ou projeto pedagógico propõe elas vão se materializando gradualmente e mantêm implícitas as mudanças sociais, políticas e econômica.

No PPI do IFBA (2013), estão contempladas várias possibilidades de mudanças em prol de um currículo integrado, as quais devem servir como base para todas as áreas do conhecimento, conforme está explícito no texto a seguir:

O ensino no IFBA tem que obedecer aos princípios colocados neste documento. Portanto, as concepções dos currículos de cursos devem integrar a formação geral com formação técnica/tecnológica, observando a continuidade do ensino e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para prover a formação do indivíduo com conhecimentos técnicos bem como princípios éticos e de responsabilidade, valorizando a cidadania, o respeito mútuo, a solidariedade e o espírito coletivo, objetivando construir uma sociedade mais justa. (IFBA, 2013, p.48)

O texto indica que os currículos devem, ainda, ter compromisso com as realidades locais dos *campi*, visando atender as carências existentes e combater as desigualdades para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e tecnológico regional. Portanto, buscar uma concepção de currículo que aproxime mais o aluno das práticas de sua profissão.

Dessa forma, importa pensar a proposta curricular no IFBA, numa perspectiva cultural ampla, partindo das fontes de informação, dos currículos existentes, da infraestrutura e dos próprios conteúdos que se seleciona para a organização do trabalho pedagógico, e perspectivar as mudanças de acordo a realidade existente, para a sua reformulação.

Assim, contemplará um dos eixos articuladores do currículo integrado, proposto no PPI do IFBA, no qual os conteúdos culturais e esportivos devem:

[...] articular as suas diferentes esferas envolvidas no ambiente educacional, garantindo o respeito às particularidades locais e regionais e a sua inclusão no espaço institucional, bem como incentivar o diálogo e a aproximação da instituição com grupos e espaços culturais e seus meios de divulgação. (IFBA, 2013, p. 49)

É nesse sentido que iremos fazer um esforço para descrever e analisar o caminho percorrido para a construção da proposta curricular da Educação Física no IFBA, a partir das ideias e falas dos professores no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA que ocorreu nos dias 29 e 30 de Setembro no IFBA Campus Ilhéus, conforme programação em anexo (ANEXO 1).

Esse capítulo está organizado a partir dos pontos relacionados na programação do evento. Para tanto iremos descrever e analisar as questões importantes na construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA. A coleta dos depoimentos e relatos dos professores, palestrante, representante da Pro Reitoria de Ensino foi realizada através de gravação realizada no evento e posterior transcrição, para tanto foram coletadas as devidas assinaturas nos termos de consentimento livre e esclarecido. Importa esclarecer que participei desse encontro como representante da área de Educação Física do Campus Eunápolis. Para garantir a responsabilidade ética desta pesquisa informamos aos participantes que estava fazendo a pesquisa nessa área e que contava com a colaboração deles para meus estudos, no qual seriam sujeitos da pesquisa. Para efeito de preservar a identidade dos professores sujeitos dessa pesquisa iremos nos referir a eles como Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente até o Professor 7. Os relatos dos professores foram selecionados a partir de sua intervenção nos temas e questões abordados no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA e que eram pertinentes nessa pesquisa. Foram informações que contribuiram para ampliar o entendimento do contexto da Educação Física nos diversos *campi* do IFBA e que proporcionaram reflexões para a construção da síntese da proposta curricular da Educação Física do IFBA, dessa forma estavam de acordo com as informações necessárias para análises de nossa pesquisa. Porém como sujeito e pesquisadora nessa investigação torna-se difícil apresentar apenas a descrição desse evento, não temos a pretensão de manter a neutralidade nesse processo, portanto nos apoiamos nos argumentos de Minayo (1996, p.93) que afirma que:

Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade.

Portanto inicialmente faremos a descrição e análise do debate inicial, o qual fora desencadeado a partir da palestra com o tema “Projeto Pedagógico Institucional e a Educação Física no IFBA”.

Para tanto organizamos esse tópico com o seguinte subtítulo: Educação Física do IFBA: um debate como ponto de partida; após termos a descrição das experiências apresentadas pelos professores dos diversos *campi*, intitulado: Educação Física no IFBA: integrando professores e experiências; posteriormente será descrito a Síntese apresentada em plenária no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA que tem o subtítulo: Educação Física no IFBA: Construindo uma síntese. Por fim, será descrito como se deram os “encaminhamentos das comissões e ações para a construção do documento síntese do GT O currículo da Educação Física do IFBA” com esse mesmo título.

4.1. Educação Física no IFBA: um debate como ponto de partida

Iniciou-se a programação com a mesa e abertura composta por representantes de Reitoria, Proen, Diretor do Campus Ilhéus, DGP e, logo após passou-se para a fala do Reitor que tratou da apresentação das propostas de Projeto da Reitoria para a área da Educação Física.

O Projeto Pedagógico Institucional e a Educação Física no IFBA foi tema da palestra do Dr. Luiz Alexandre O. da Rocha, que em evento anterior, no Campus Salvador, já havia iniciado o debate e as reflexões.

Conforme o resumo de seu texto (ANEXO 2) o presente ensaio trata da necessidade de construção de um projeto para Educação Física em uma Instituição que tem como centro de sua atividade educativa a formação profissional e tecnológica. Apresenta os princípios que norteiam o Projeto Pedagógico Institucional e uma reflexão a propósito de seus impactos sobre a especificidade do trato do conhecimento da Educação Física e a relação com o conhecimento técnico atinente aos processos produtivos.

A fala do Dr. Luiz Alexandre O. da Rocha suscitou um debate com a inferência de alguns professores sobre a temática que levantaram questões sobre as intenções da organização do evento, como podemos perceber no depoimento a seguir:

Mas assim, vou pegar da sua fala mesmo, quando você fala, quando você fala desse processo de mudança. Quando esse processo acontece é exatamente quando eu entro no IFBA. Na verdade eu entrei no CEFET e passei por esse processo de transformação. Desde então, pensando na construção desse **PPI**, é que uma das coisas que eu queria dizer quando eu vi a pauta dessa reunião é que eu fiquei muito preocupado porque eu achava que tinham questões mais amplas a serem discutidas, mas pelo menos essa interpretação na fala do professor Renato já me deixou mais aliviado. (PROFESSOR 1)

Outro depoimento também apresenta essa preocupação:

:

Aí eu fico com esse medo, se essa proposta (...) quando você vê lá a programação, veio uma série de elementos como jogos, jogos, jogos, jogos, inclusive lá no final aí eu, eu perguntei muito preocupado, porque a gente tá construindo vários IFBAs, uma estrutura de vários ginásios. Aí que eu acho que a alegria maior foi não ter tido ginásios durante 3 anos, por incrível que pareça. (PROFESSOR 2)

Também foi levantada a questão sobre a concepção de mundo que esta proposta no PPI:

Mas o que mais me preocupa é que de uma certa forma você já respondeu professor, é que eu tinha muito medo dessa concepção de mundo que é proposta no nosso PPI. Porque ela é muito retilínea e nós somos muito diversos, né. Por exemplo, quando ele coloca que a nossa ideia e de educação tem que ser apenas materialismo histórico, isso é muito complicado, porque se eu pegar cada um desses professores aqui, eles vão ter concepções do mundo diferentes. (PROFESSOR 1)

Sobre esse ponto o palestrante discorre que:

É pelo menos na tradição política né, da ciência política, foi sempre a direita né, aquela mais brava assim, né, que impediu as construções democráticas. E a esquerda se levanta justamente para construir participações assim, de participação, de envolvimento. Então há uma distorção, claro que intencional, de fazer, e eu não quero dividir o mundo entre esquerda e direita, mas assim, é, empurram uma direção, distorcem uma concepção, né, tentando empurrar ela pra um canto, é da não democracia quando na verdade ela nasceu para construir a democracia. É ficar nessas dicotomias, “ah, porque o materialismo histórico pode ou não pode” é, o materialismo ele pode ser entendido como uma ferramenta, o materialismo histórico, como concepção de mundo para nos ajudar a compreender o mundo. Não quer dizer, no meu ponto de vista da forma de compreender o mundo, mas ela nos dá uma ferramenta importante, que é a democracia, né... Uma concepção radical de democracia, né. (PALESTRANTE)

E acrescenta “é isso, é o momento importante da gente pensar que currículo, ele

é produzido em função disso mesmo, da permissão que se coloca na hora da sua reconstrução e é a partir das diversas visões de mundo que estão presentes”. Ele acredita que o caminho se faz caminhando, que cada um vai colocar seu pedacinho, um pedacinho maior outro menor de acordo o tempo dele.

Também houve a defesa da concepção do PPI, o materialismo histórico, em relação ao avanço que pode possibilitar essa escolha em detrimento do tecnicismo:

Em relação a linha do materialismo histórico, há um grande avanço que no meu ponto de vista qual é, eu acho que você nunca conseguiu nem chegar lá, você nunca conseguiu nem chegar perto dela. Ai eu fico pensando em uma coisa: vem ai uma série de projetos políticos que estão ai a frente, o IFBA vai atender esses projetos, porque como tem olimpíadas (...) daqui a pouco vai querer transformar o IFBA dentro da concepção de atleta que se ensinava., até o próprio conceito de fisiologia se torna inviável, e a carga horária que os meninos têm dentro da sala de aula. (PROFESSOR 2)

Na visão desse professor a opção pela pedagogia histórico-crítica é um avanço em relação a superação de uma prática pedagógica tecnicista, no caso da Educação Física a superação do modelo da esportivização que sempre esteve presente nas práticas pedagógicas dos professores desta instituição.

Outro ponto abordado foi o livro didático e sobre essa questão o Professor 1 se pronunciou da seguinte forma:

E aí a gente percebe que, e eu acho que essa é a grande discussão, eu vou pegar a fala da professora [...], que é essa questão do livro didático e etc, que parece que nós não temos o conteúdo definido, mas nós temos, que são os conteúdos da cultura corporal. O problema é que nossa história, inclusive no curso, não nos permite caminhar por esses cinco elementos que são postos aí, no caso é a dança, os jogos, a ginástica.

Sobre o livro didático o palestrante, Dr. Luiz Alexandre O. da Rocha, expõe que é um debate que nós teremos que fazer, pois a educação tá vivendo e acha que é um bom debate, porém alerta:

Nós queremos limitar o acesso ao conhecimento da cultura corporal, o acesso ao conhecimento do esporte, (...) das atividades físicas, é, o nome que quiser dar para aquilo que fazemos, a partir daquilo que alguém pensou no livro. (...) Eu acho que a nossa escola deve ser repensada, e essa ideia de um livro didático nos faz chegar num lugar que as outras disciplinas estão querendo sair.

Que é a ideia de disciplinaridade do conhecimento. Então, é um debate que a gente tem que fazer. (PALESTRANTE)

Corroborando com essa ideia, é preciso pensar que a cultura presente nos livros didáticos fora selecionada por alguém e para uma determinada concepção de formação que se pretende, dessa forma sempre devemos questionar esse tipo de organização curricular. Não podemos acreditar que o livro seria a melhor forma de se introduzir mudanças no trabalho pedagógico de Educação Física e sim em uma mudança no currículo. Essa sim é imediata, de forma que motive uma reorganização dos professores inicialmente. Pois, importa se preservar a possibilidade de um currículo flexível, da abertura de escolha dos conteúdos, porém definidos de forma coletiva. Essa decisão é discutível no que concerne a aceitação por parte dos envolvidos, principalmente por se tratar de um modelo tradicionalmente organizado disciplinarmente. Contudo, “não é de estranhar que as reformas que pretendem incluir as áreas como base de organização dos conteúdos ao ensino secundário encontram resistências”. (SACRISTÁN, 2008, p.79)

Na perspectiva de refletir sobre a possibilidade de mudanças do currículo da Educação Física, em uma análise mais apurada percebe-se que a síntese para a proposta curricular de Educação Física, ainda que organizada de modo disciplinar, deve buscar estratégias além de superar a esportivização presente na prática pedagógica como principal tema da cultura corporal, deve também transpor esse modelo fragmentado e propor avanços por meio de projetos integradores.

Nesse sentido é importante refletir que projetos pedagógicos devem propiciar a busca de conhecimentos que integrem as diversas formas de cultura, apoiadas nas especificidades de determinados conteúdos.

Estas foram algumas questões que iniciaram as reflexões acerca do trabalho pedagógico da Educação Física do IFBA.

4.2. Educação Física no IFBA: integrando professores e experiências

Para iniciarmos nossas reflexões sobre esse momento de integração que ocorreu no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA, importa considerar que um dos recursos para a organização de um currículo integrado se sustentar pode ser por meio de projetos integradores por área, os quais apoiam-se na reestruturação dos professores. Além disso, é preciso realçar que o trabalho docente separado em disciplinas, reforça as especialidades e dificulta a aceitação de um processo de mudança.

O professor deve ser reconhecido com um elemento essencial no processo de mudança de currículo. Nesse sentido, em qualquer estratégia de inovação ou (re)construção curricular, toda forma de integração dos professores contribuirá para que se estabeleçam experiências favoráveis para a integração curricular, pois eles exercem um poder muito forte no processo de ensino-aprendizagem que não podem ser desconsiderado. Conforme Sacristán (2008, p.166) “a mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas, por quê, com isso, mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares”.

A integração dos professores da área de Educação Física do IFBA, também é necessária e não menos importante do que a integração entre as áreas de diferentes conhecimentos. Considerando que a estrutura da instituição *multicampi* deve trabalhar com coerência em suas propostas curriculares, tanto em uma mesma área de conhecimento como nos seus cursos, de forma que possibilite aos alunos transferir-se de um *campus* ao outro sem prejuízo dos conhecimentos desenvolvidos em um mesmo curso, ou uma mesma disciplina. Além disso, o PPI do IFBA (2013, p. 48) expressa essa preocupação, diz que é necessário “definir uma matriz curricular básica e comum a todos os campi, flexibilizando-a para respeitar as particularidades regionais, além de revisar periodicamente os projetos pedagógicos dos cursos, atualizando e corrigindo as distorções”.

Esse I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA poderá nos mostrar a margem de autonomia que o professor da área tem, ou seja, o nível de autonomia que a instituição, através do currículo, deixa em suas mãos. Refletindo um processo histórico, destacando as suas peculiaridades individuais e coletivamente no contexto

escolar. Essa análise poderá nos auxiliar para compreender em seu processo de deliberação qual escolha o professor fez para a sua prática curricular, se em direção a uma concepção educativa libertadora ou não.

Seguimos então com a descrição da programação do I Encontro de professores de Educação física do IFBA, entre elas estavam as Atividades em Grupo e teve o seu início com a orientação para serem divididos quatro grupos: G1; G2; G3; G4, de acordo com a organizadora do evento, a Professora de Educação Física Micheli Venturini, a questão orientadora era a seguinte: Que educação física a gente tem hoje no IFBA? E que educação física a gente quer pro IFBA? Essa síntese deveria ser realizada em 40 a 60 minutos no máximo, em tópicos, para ser apresentada por cada grupo, no turno da tarde.

Essa dinâmica possibilitou que os professores se conhecessem e relatassem a sua realidade nos diversos Campi do IFBA. Conforme podemos conferir nos relatos dos professores:

É, bom, eu entrei em Irecê tem um mês e besteirinha, então, eu peguei o Campus, ele não tá com o ginásio pronto ainda, ele tem um local de aulas destinado a mim, é o estacionamento, uma parte, porque a outra parte, param carros (...). E um espaço que eu pedi pro jardineiro pra ele capinar, eu tenho um pedaço de terra em Irecê, o meu horário de aula ficou de 10:50 até as 12:30 e depois de 13:00 até as 15:50 , era “magnífico” fazer aula do lado de fora, material legal, mal comprado mas legal. E ai são 9 turmas tendo 16 horas de aula, dando aula. (PROFESSOR 3)

A realidade do Campus de Santo Amaro também é bastante crítica, segundo o relato a seguir:

Eu tô, em Santo Amaro. Ele não tem ginásio, não tem quadra, não tem área esportiva pra aula de educação física, não tem nada. A construção do ginásio, segundo a diretora, é, passou pra mim, eu tomei posse em março, mas aí logo em seguida a gente entrou de férias, depois entrou em greve, então, em sala de aula mesmo, entrei dia 14 de julho. O que a diretora me passou, que o ginásio, ele tá parado a construção desde junho do ano passado. Então tem, alicerce e tem algumas colunas. Só que conversando com alguns engenheiros do campus, do curso de eletromecânica, de informática, e aí é a área deles, uns 4 ou 5 que eu conversei, eles falaram que a estrutura está totalmente condenada. Eu trouxe até umas, vou socializar com vocês, eu vou mostrar a tarde, mas eu trouxe até umas fotos porque, não que dependa de um ginásio pra ter aula de educação física, mas (...) (PROFESSOR 4)

Como podemos inferir desse relato, o IFBA não possui infraestrutura pronta para a Educação Física nos seus diversos *Campi*, isso contribui para que a reflexão de que a prática deve ser pensada também a partir da realidade de cada instituição, de acordo as suas especificidades. Isso não significa um impedimento para se construa uma proposta curricular com base na concepção crítica, porém resulta em limitações e transtornos que são causados pela falta de espaços e materiais adequados, constituindo-se em condições de trabalho precárias.

Diante dessa realidade, não podemos deixar de apontar que essa situação não ocorre apenas no Campus apresentado pelo professor anterior, consideramos que é o reflexo da multiplicação acelerada dos institutos, a qual ocorreu sem que estivessem totalmente acabados para que se iniciassem as atividades. Dessa forma, os docentes encontraram situações precárias de trabalho nos institutos, inclusive em relação a outros aspectos.

Essa realidade também ocorreu em Campus mais antigo, porém com uma infraestrutura um pouco melhor, conforme o relato a seguir:

Então, eu comecei a trabalhar no IFBA em 96. Até 2006 em Eunápolis tínhamos um espaço que era a quadra que não era coberta. (...) 2010 que foi melhorada a quadra, que antes era descoberta, mas só cobriram. E a gente também foi aprovado no projeto do programa segundo tempo e conseguimos um recurso pra construir uma pista de atletismo. Nós temos a pista, agora e uma caixa de salto. (...) nós temos uma quadra de areia. Como nós tínhamos outros espaços pra poder usar, nós usamos o auditório. Tinha salas grandes pra trabalhar com a dança e fomos usando outros recursos. E tínhamos um pátio que era coberto, também dava pra trabalhar. Desenvolvemos o esporte e dança, né... então, um pouco do que Normando falou, que foi porque o espaço ainda não estava pronto, foi se criando uma cultura da educação física, foi criando uma cultura corporal. Né, trazendo outras atividades. (PROFESSOR 5)

Conforme os relatos anteriores a cultura pedagógica da Educação Física nos *campi* foi e esta sendo construída de forma a se adequar aos espaços disponíveis, independentes da infraestrutura que já existe em outros campi da instituição. Importa identificar nessas trocas de experiências as diversas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico, principalmente em relação a diversidade dos temas da cultura corporal.

Nesse aspecto, há relato de experiências em que professores diversificam suas atividades, como no exemplo a seguir:

[...] 72 alunos, pra tá fazendo a caminhada na Avenida Olívia Flores num domingo. Só pra você ver pessoas que... a gente fez camiseta e tudo mais, caminhada, primeira caminhada da primavera do IFBA, fomos pra Olívia Flores...Então, quando eu disse aproveitar o tempo é isso, entendeu? A gente fazer com que, a discussão de fato gira em torno daquilo que tá proposto inicialmente. (PROFESSOR 7)

Diante de uma indagação de um dos colegas se estava tudo “lindo lá”, o professor acrescenta que:

Não tá tudo lindo, a gente pode melhorar ainda mais. É por isso que a gente corre atrás de algumas coisas lá, por exemplo, hoje aí nós estamos lutando pra implementação de lutas lá, o tatame foi feito a aquisição deles, em uma das salas do ginásio vai ser pra implementação da sala só de lutas, que vai servir também como alojamento pras pessoas que vão visitar o nosso campus. O professor [...], a gente fez um encontro lá em Vitória da Conquista algumas semanas atrás e combinamos uns jogos entre esses dois campi. [...] é de Jequié, aí a gente vai ficar hospedado nessa sala, ele e os alunos dele né, nessa sala do ginásio, onde a gente vai implantar o tatame e a sala de lutas, então a sala já vai ficar com o emborrachado do tatame. (...) Então vai ter dupla utilização. (IDEM)

Conforme o relato do professor 3 ele também busca diversificar o tema da cultura corporal e faz uma prática bem interessante e inovadora, conforme podemos conferir em seu relato:

No segundo ano, nessa unidade, meu tema maior é cultura corporal de movimento afro indígena brasileiro. Então a gente tá falando de maculelê, de jogos africanos, indígenas, de outras danças e tal. Vou estudando e vai, vai acontecendo. De capoeira, então assim, os meninos já sabem que os temas vão ser voltados (...) Tudo que eu falar vai ser dentro desse tema. Então assim, as vezes, em algum momento tem “eu pensei que ia ser basquete, qual o tema da unidade”? Cultura tal tal tal. Então, já sabe o que que é, não é basquete. Quer jogar basquete? Joga no horário de lazer, eu te dou a bola! No seu horário de ócio, os meninos, eu não tenho problema nenhum! Vou lá, pego a bola e dou! (PROFESSOR 3)

De acordo com os relatos é possível inferir que ocorre o desenvolvimento de atividades da cultura corporal de forma diversificada nos *Campi* do IFBA, independente da infraestrutura. Nesse sentido podemos afirmar que os professores buscam contemplar os diversos temas da cultura corporal, adequando-as com sua realidade. Estes aspectos são importantes, apontam alguns avanços na seleção dos conteúdos

que ultrapassam os apresentados pela visão esportivista da Educação Física, contudo isso não garante uma prática pedagógica pautada na concepção crítica dessa área, mas possibilita o conhecimento da diversidade cultural da área.

Porém, para o PPI não se trata de inovar apenas nos conteúdos. Apresenta a opção por uma pedagogia crítica, expressa pela formação do cidadão histórico-crítica, que instrumentalize os estudantes à compreensão do mundo, e dentro dele às relações com a tecnologia, como um processo histórico e social, como construção humana e por isso possível de ser conhecido e de sofrer a interferência da ação transformadora da própria humanidade. Nesse sentido, além de se propor os conhecimentos da diversa cultura corporal, deve-se questionar sobre sua função na prática social.

O palestrante Luiz Alexandre O. da Rocha em suas reflexões levanta uma questão: “como vem sendo a Educação Física?” Enfatiza que para nós é fundamental partirmos dessa reflexão, pois entende que a Educação Física real é a desenvolvida pelo conjunto das nossas práticas pedagógicas. Portanto, uma primeira aproximação do “papel da Educação Física no PPI do IFBA” será possível se compreendermos primeiro como vem sendo a Educação Física nesta Instituição. Pois é a partir do significado social atribuído pelos próprios professores a Educação Física nesta Instituição que será possível construir a sua identidade frente ao PPI.

Conforme aborda Luiz Alexandre O. da Rocha em seu texto elaborado para a palestra do evento em Salvador em 2013, quando focamos a função social e os conhecimentos que fundamentam a Educação Física

[...] identificamos a perda da possibilidade de compreensão destes elementos da cultura por nossos alunos na medida em que a prática pedagógica se resume ao ensino da dimensão da prática, do como fazer. No entanto, o próprio Bracht (1992), chama a atenção para o fato de que não “basta pensar/trabalhar a Educação Física no campo da cultura para identificá-la com uma concepção progressista/crítica, pois, existem, também, conceitos que operacionalizam e definem cultura em campos conservadores”. Sugere que a cultura e nela o corpo e, também, “o movimentar-se precisam ser estudados e entendidos como estruturas sociais de sentido e significado complexos, em contextos e processos sócio-históricos específicos”. (ROCHA, 2013, sp)

Em seu texto esclarece que o primeiro desafio que aponta para a área da Educação Física do IFBA é de tomar a decisão sobre qual a função social deste componente curricular na escola. Enfatiza que:

Se considerarmos que a prática pedagógica possível e desejável é aquela relacionada exclusivamente a prática das atividades físicas e ao desenvolvimento das habilidades motoras no sentido do treino ou da promoção da saúde, teremos algumas dificuldades: 1) em avançar sobre as demais dimensões dos seus conteúdos; 2) retomar os princípios do PPI na formação: a igualdade, a solidariedade, a inclusão, a sustentabilidade e a democracia; 3) utilizar uma pedagogia do campo crítico no processo de formação do cidadão histórico-crítico. (IDEM, 2013, s.p)

Assim se entendermos que a função social da Educação Física esta pautada na concepção crítica, tanto na crítica emancipatória, quanto na crítica superadora, as quais nos dão embasamentos teóricos práticos para a formação do cidadão histórico crítico conforme a missão da instituição poder-se-á atender ao compromisso assumido pelo PPI do IFBA de que a “prática educativa deve promover o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo, sendo este desenvolvimento pautado nos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade.” (CEFET-BA, 2008, p. 32)

Na apresentação de uma atividade no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA sobre a “Educação Física que temos” nos diversos Campi do IFBA, foram apresentados exemplos de trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva, como podemos interpretar no relato de um dos professores:

Um trabalho com cultura afro, a gente tá fazendo isso, e a gente dialoga. Normalmente eu chego assim, gente eu tive uma ideia, eu to, vou fazer trabalho com educação física, pô eu me sinto super importante. Ano passado a gente fez um trabalho de um sarau, eu e a professora de português, produção textual, produção de linguagem, textual e corporal, a gente fundiu e saiu um sarau, massa! E hoje a proposta da gente é promover o diálogo mesmo entre as áreas. A gente não conseguiu fazer isso com todas, que era a proposta assim, não vai dar certo, eu grito lá, não deu mesmo, mas a gente consegue conversar.

(...) Então assim, gente. Por que não estudar trigonometria no ginásio? Paulo foi pro ginásio e estudou trigonometria com os meninos. (PROFESSOR 3)

O relato acima aponta que a Educação Física do IFBA busca um trabalho interdisciplinar, que já avança em direção da formação integrada, no entanto é uma realidade nova e que não condiz com a realidade de todos os *Campi*. A mudança é um

processo longo e lento, principalmente nessa instituição que fora marcada pela dimensão prática durante décadas, conforme podemos constatar tal fato no texto a seguir:

Toda a trajetória da Educação Física na instituição até chegar ao CEFET-Ba, especialmente até a primeira metade da década de 1990 foi marcada pela dimensão prática, pela primazia do método e nas questões operacionais (controle do espaço, do número de alunos, planejamento rígido e unificado, cumprimento de horários e frequências e uso dos uniformes. Discussões mais aprofundadas como objetivos das aulas, conflitos emergentes do contato com alunos ou mesmo a sua função no currículo na educação profissional. O reconhecimento e a legitimidade da Educação Física se dava pelo cumprimento das metas estabelecidas nos inícios de cada ano no interior da coordenação. (VENTURINI, 2013, p.131-132)

Essa realidade não se retirou do interior das escolas, porém ocorreram avanços com as mudanças propostas com a promulgação da LDB 9394/96 e posteriormente com os PCN, que davam outro rumo para a educação, inclusive para a Educação Física. Mas como já dissemos anteriormente, o processo de mudança é longo e lento e não se consegue apagar uma tradição de anos em prática. Dessa forma, mesmo com todos os estudos que apontam para uma prática pautada nas concepções críticas ainda iremos nos deparar com formas tradicionais de ensino da Educação Física. Assim,

A questão que se coloca para o CEFET/Ba é que esse novo paradigma não acontece de modo efetivo, nem tampouco, hegemônico na prática cotidiana da Educação Física Escolar. Ao contrário disso, e a despeito também, a legitimidade da área ainda se dava pelo Esporte como conteúdo central a ser ensinado, e mais além, como única justificativa para o diálogo com a administração acerca da construção de área física bem como, para a valorização dos eventos esportivos que se mantinham colocando a escola em posição de destaque na sociedade baiana e nacional. (IDEM, p. 134)

Essas reflexões sobre a forma de organização do trabalho pedagógico são importantes para considerarmos que o currículo deve analisar o contexto e se expressar na prática de forma particular, de acordo as condições que encontra para sua materialidade. Nesse sentido importa compreender o currículo como uma práxis, algo que se constrói e que seu processo se constitui dentro das condições concretas.

4.3. Educação Física no IFBA: Construindo uma síntese

O grupo de trabalho (GT): O Currículo da Educação Física do IFBA (ANEXO3) foi mediado pela Professora de Educação Física do Campus Salvador: Micheli Venturini e pela Pro Reitora de Ensino do IFBA. Considero relevante anunciar que participei nesse grupo como representante do Professor de Educação Física do Campus de Eunápolis/BA. A dinâmica para essa tarefa teve início com a divisão de grupos de trabalho, o tempo para elaboração da síntese foi de aproximadamente três horas, no período da manhã. No turno da tarde foram reservadas duas horas para a socialização entre os GTs.

Importa refletir que esse processo democrático de construção do currículo de uma disciplina faz parte de enfoques recentes no meio educacional, os quais passam a reconhecer o professor como um importante agente mediador do processo. Segundo Sacristán (2008, p.165), na elaboração do currículo deve-se considerar que “o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes”, onde não se pode deixar de considerar o professor como um elemento primordial na concretização desse processo.

Este autor entende o currículo como um processo social na prática e que o professor exerce um papel de mediador e quando exercido adequadamente esse papel poderá ser usado como mecanismo contra hegemônico. Acrescenta que a perpétua insatisfação entre as demandas de um modelo e a da situação da prática dada ocorre quando a “atividade do professor não se define na realidade, prioritária nem fundamentalmente, a partir de uma cultura pedagógica de base científica, seja qual for a aceção” (SACRISTÁN, 2008, p.170). Considera que o paradigma que se define a ação pedagógica surge de demandas sociais, institucionais e curriculares prioritariamente, nesse caso são prévias a qualquer escolha depois se modela e racionaliza e ataca inclusive a partir de argumentações pedagógicas.

Importa refletir que esse movimento de construção do currículo da Educação Física no IFBA retrata a emancipação do trabalho dos docentes, considerado um objetivo histórico, condição para crescimento profissional e também pessoal. Nessa dinâmica, transparece a dimensão política da área da Educação Física, também poderá

servir de base para as outras áreas de conhecimento dentro do IFBA que buscam definir a sua proposta curricular e pedagógica. Podemos inferir a responsabilidade dessa ação no relato da Pro Reitora:

Aí com essa base não tem quem garanta a participação, e não tem quem garanta a discussão coletiva. Então, quando você pergunta, são os chefes que vão fazer? A princípio não, mas infelizmente, o que a gente tem visto, tem sido isso. Por isso que eu acho que esse quadro de vocês aqui hoje é um grande avanço. Porque assim, se vocês sustentarem isso, vai ser um modelo pra qualquer área fazer. (REPRESENTANTE PROEN)

Diante do exposto entendemos que ações como essa vislumbram alterar uma concepção técnica de currículo e faz um movimento contrário em busca da autonomia das decisões sobre o currículo. Nesse sentido, esta posta uma iniciativa em prol de tomadas de decisões no âmbito do currículo e ações pedagógicas da Educação Física no IFBA.

4.3.1. Síntese apresentada em plenária no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA

Sem sombra de dúvidas o movimento que se estabeleceu por meio da construção do currículo da Educação Física do IFBA revela um posicionamento político dentro da instituição, partindo do compromisso de gestão democrática que fora proposto no PPI do IFBA, considerando o professor como agente ativo da educação.

Portanto, o professor decide no que se refere à organização do trabalho pedagógico, desde a seleção dos conteúdos, frequência das atividades e aspectos como a avaliação. Devemos considerar que o “professor, quando adota uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela” (SACRISTÁN, 2008, p. 175).

Nesse sentido, o autor considera que nenhuma tarefa é um esquema totalmente tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação.

Dessa forma, importa conceber o professor como um agente ativo, que age sob sua prática, que concebe o processo de mudança no currículo, como um processo dialético. Sendo capaz de elaborar sínteses para sua práxis, a partir de referências que lhe possibilite reflexões em que lhe oriente para avaliar, diagnosticar, interpretar, ou seja, na busca de caminhos possíveis para sua práxis pedagógica.

Nesse caminho, o I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA possibilitou reflexões que partiram de um debate da área da Educação Física de forma geral e entrou no contexto particular, o interior da instituição. Assim, foi possível fazermos reflexões do contexto atual da Educação Física e perspectivar uma síntese possível para a proposta curricular da instituição, uma forma que ultrapasse o limite de práticas tecnicistas no instituto. Essa realidade foi colocada nas apresentações dos professores em relação às práticas pedagógicas em seus *Campi* no I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA. Questão que também podemos confirmar mediante a pesquisa de Venturini (2013, p. 132).

Toda a trajetória da Educação Física na instituição até chegar ao CEFET-Ba, especialmente até a primeira metade da década de 1990 foi marcada pela dimensão prática, pela primazia do método e nas questões operacionais (controle do espaço, do número de alunos, planejamento rígido e unificado, cumprimento de horários e frequências e uso dos uniformes. Discussões mais aprofundadas como objetivos das aulas, conflitos emergentes do contato com alunos ou mesmo a sua função no currículo na educação profissional. O reconhecimento e a legitimidade da Educação Física se dava pelo cumprimento das metas estabelecidas nos inícios de cada ano no interior da coordenação.

Essa é uma realidade que esteve presente na Educação Física Escolar em todas as instituições de uma forma generalizada, com algumas experiências diferenciadas em relação à oferta das diversas formas da cultura corporal, evidenciando o esporte como elemento presente, senão o único nas aulas dessa disciplina. A mesma autora evidencia essa questão na instituição estudada:

Na fala de SD 1, encontro a confirmação do trabalho realizado na escola para o esporte, colocando-o mesmo na centralidade do trabalho de Educação Física, construiu uma cultura para a área de conhecimento que sobrevive em alguns aspectos até os dias atuais e também, fortaleceu a composição da identidade dos trabalhadores com o CEFET/Ba. (IDEM, p. 136)

A referida autora evidencia em sua pesquisa que “os eventos esportivos, ou entre servidores, ou entre estudantes da própria escola, seja entre salas ou entre cursos, ou ainda, em jogos estaduais, regionais e nacionais, são destacados como os espaços onde era *mostrado o trabalho feito*” (VENTURINI, 2013, p.136) de acordo os relatos dos sujeitos entrevistados fora em eventos esportivos que se legitimou de fato a Educação Física no currículo dessa escola.

É com base nesses fatos que se tem a clareza da necessidade de uma mudança na organização do trabalho pedagógico da Educação Física do IFBA. Não se pretende com isso engessar o trabalho pedagógico dentro da instituição, apenas apontar um caminho possível, pelo qual se percorra sem correremos o risco de desviarmos das bases teóricas propostas no PPI do IFBA.

(...) A ideia é exatamente essa, é que a gente saia com vocês com uma base mesmo, e que os planos de curso eles sejam realizados a partir dessa base. A gente vai fazer uma revisão geral no que tem nesses planos de curso, mas não vai fazer um plano totalmente igual ao outro por causa do respeito que tem que ser dado à regionalidade. Mas também não vai haver um plano totalmente díspare do outro, que é o que a gente tem hoje, entende? Então a gente vai ter que juntos encontrar esse meio termo, mas é uma caminhada ainda.
(REPRESENTANTE DA PROEN)

Com esse intuito, durante uma discussão profícua, em busca de aproximações com os princípios do PPI do IFBA e do que fora apontado pela maioria do corpo docente de Educação Física do instituto, houve muito envolvimento e cuidado até na decisão da terminologia escolhida para definir a abordagem que seria a mais adequada nessa nova proposta pedagógica. Podemos conferir essa discussão na fala do professor a seguir:

Mas que encheu a gente de esperança, porque eu via que não tinha embate que partia de lados diferentes. A gente complementava, um dava a ideia, aí outro dizia, não essa palavra não contempla, muda! Foi muito gostoso trabalhar, eu não esperava que fosse tão legal trabalhar com isso. (PROFESSOR 1)

Assim, optou-se pela abordagem: Cultura corporal do movimento, com essa definição não se compromete o caminho que se pretende seguir e atende a maioria dos representantes docentes presentes no evento.

Com o mesmo cuidado, na opção dos temas da cultura corporal do movimento escolhemos os seguintes: esporte; dança; ginástica; lutas; jogos, brincadeiras e etc. Essa escolha foi necessária para ampliarmos o leque de possibilidades do conhecimento amplamente construído e difundido historicamente pela área de Educação Física, não podemos mais conceber uma prática que prive essas possibilidades de cultura corporal do movimento.

Também centramos esforços para definirmos um objetivo geral para a Educação Física enquanto componente curricular, qual seja: Oportunizar aos estudantes as experiências sociocorporais historicamente construídas mediante a discussão, elaboração e prática dos elementos da cultura corporal do movimento, contribuindo para a formação do cidadão histórico-crítico.

Partindo das reflexões iniciadas, avançamos de modo a construir um quadro síntese como modelo para construção de outros, para tanto optamos por um dos temas da cultura corporal, o esporte.

Essa síntese foi possível com base no que foi discutido anteriormente, seguido da troca de experiência entre os *Campi*, atividade que teve como objetivo focar as questões prática e que envolveu todo o grupo presente. Momento em que se tornou interessante para que tivéssemos a noção de que iria sair resultados práticos desse encontro. Essa repercussão já era prevista pela organização do encontro, como podemos conferir na fala a seguir:

E depois compartilhar experiências e eventos, isso a gente sintetizou com vocês, falaram tantas coisas maravilhosas, se encantaram tanto com o trabalho de um, trabalho de outro, que a gente também viu que quanto mais vocês conheçam isso, quanto mais vocês consigam compartilhar, mais o trabalho de cada um cresce, e mais o objetivo final ele chega né. (REPRESENTANTE DA PROEN)

Podemos conferir o resultado da tarefa proposta para o GT: o currículo da Educação Física do IFBA, como fruto positivo desse movimento anterior, em prol de trocas de experiências da realidade entre os diversos *Campi*. Porém vale pontuar a necessidade de um aprofundamento nas discussões teóricas que estão de acordo com as opções que fizemos para construção dessa síntese inicial que seleciona o elemento Esporte para sintetizar a ideia do grupo que participava do GT. Para tanto, importa um

tratamento didático na perspectiva das experiências que o esporte enquanto elemento das aulas de Educação Física pode oferecer. Nesse sentido foi levantada a questão de que se faz necessário um estudo teórico para fundamentar essa proposta curricular na área.

Uma das obras que poderá auxiliar nessas reflexões é “ Reiventando o Esporte: possibilidades de uma prática pedagógica”. Nela o autor propõe:

O pressuposto da possibilidade de reiventação do esporte, além de fincado na atualidade da crítica do capitalismo e na compreensão da escola como espaço de contradições, conflitos e disputas, articula uma determinada perspectiva teórica, de explicação e interpretação do esporte como dado cultural com a necessidade de um trato com esse conhecimento, no âmbito da escola, que seja capaz de promover a sua explicação, negação e superação. (ASSIS, 2009, p.23)

A compreensão da reiventação do esporte poderá representar um salto qualitativo nesse caminho de mudanças que estamos buscando na área da Educação Física do IFBA.

A síntese apresentada a seguir, foi a possível naquele momento, porém será posteriormente utilizada pela comissão que se formará para dar continuidade aos trabalhos iniciados nesse evento.

Após uma discussão profícua que fora realizada no sentido de decidir alguns aspectos referentes aos procedimentos para elaboração da síntese o grupo decidiu por iniciar a síntese a partir do elemento esporte, a escolha se deu também por entender que o esporte esta presente na maioria dos currículos da área nos diversos *Campi* da instituição, porém com base nos conceitos fundamentais que distinguem esse fenômeno cultural, no sentido de contribuir para a dimensão social entre outros aspectos educativos. A seguir o quadro síntese:

Elemento – Esporte

Dimensões	Princípios	Conhecimentos	Ações
-----------	------------	---------------	-------

<p>1. Esportes coletivos 2. Esportes Individuais 3. Esportes de aventura 4. Novas manifestações do esporte 5. Esporte adaptado</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Trabalhar o princípio da inclusão respeitando as individualidades •Construir o conhecimento acerca do esporte considerando todos os seus aspectos históricos, sociais, políticos e culturais. •Desenvolver o potencial de cooperação e trabalho coletivo, valores éticos, estéticos, da saúde\qualidade de vida e culturais do indivíduo. •Promover a Multi\inter \transdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas voltadas para o esporte • História, atualidade e desenvolvimento dos esportes como um fenômeno cultural. • Atividades que visem o desenvolvimento das necessidades motoras dos estudantes. • Atividades que visem o aprendizado, a crítica e a construção das técnicas, táticas e regras de cada esporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos integradores entre as áreas do conhecimento(Inter, multi e trasdisciplinar). • Seminários e fóruns de discussões • Jogos e Festivais de integração • Visitas de Campo • Jogos adaptados
--	--	--	---

Essa síntese representa o esforço coletivo de esboçar uma proposta para o ensino da Educação Física no IFBA. Portanto traduz uma intenção de avançar a perspectiva tecnicista de esporte que se materializa por meio do trabalho pedagógico da área. Essa síntese pode servir de parâmetro para a construção dos outros temas da cultura corporal. Importa considerar as dimensões que deve ser tratado o conteúdo, como podemos identificar na narração do professor a seguir:

A gente tem que identificar o elemento. Dentro do elemento da cultura corporal, como é que o professor pode, deve, deveria trabalhar? Não deu pra gente fazer dos cinco elementos, mas a gente balizou através do esporte, e a partir daí a gente vai ter a ideia de como os outros vão se construir. Então a gente dividiu em quatro, é, em quatro elementos, que no final a gente vai chegar à conclusão do todo né.

Primeiro a gente, é, definiu as dimensões. Então, se o conteúdo é esporte, o que é que a gente tem que olhar do esporte, então a gente pegou todas as manifestações do esporte. O esporte coletivo, o esporte individual, o esporte de

aventura, as novas manifestações do esporte, que são as novas modalidades que estão surgindo. E também o esporte adaptado, então a gente tem cinco dimensões do esporte que a gente pode trabalhar nas aulas de educação física. (PROFESSOR 1)

A síntese iniciada no GT: O currículo da Educação Física no IFBA é fruto da capacidade de auto-organização do professor. Capacidade reconhecida pela mediadora do GT Currículo de Educação Física do IFBA, conforme seu relato:

A princípio, assim, eu queria parabenizar muito a vocês, porque logo no início do evento várias pessoas disseram assim, será que vai dar certo, será que vai construir, e sinceramente poucas vezes eu vi a capacidade de tanto fazer a leitura, fazer a crítica mas também sintetizar com objetividade como vocês fizeram. Porque o avanço que tá saindo aqui é muito grande. É porque assim, a gente anotou muita coisa, não tem nada formado ainda, a gente vai devolver pra vocês, e com certeza vão se assustar quando virem o que vocês conseguiram produzir. Realmente foi muita coisa boa, muita coisa interessante, então eu acho que valeu muito a pena, e deu pra ver que pode ser um bom modelo né, pra que todas as áreas sigam né, nesse caminho e dimensão. (REPRESENTANTE DA PROEN)

Após a apresentação da síntese realizada pelo GT: O Currículo da Educação Física do IFBA foi aberto para perguntas e comentários para esclarecimentos. Um professor reconhece o esforço realizado pelo GT, diante da árdua tarefa e das condições ínfimas em relação a tempo e tantas categorias para serem discutidas e sintetizadas, porém alcançada pelo grupo e fez o seguinte comentário:

Um dos grupos, sinceramente, além dos outros precisarem, mas é um dos grupos que demanda muito mais tempo pra montar isso. Cê montar um currículo hoje, eles fizeram pra mim, acho que chegar a essa parte aí pra mim foi um sonho, conseguir definir uma modalidade, diluir como eles diluíram até chegar o ponto de dividir isso por séries e unidades, isso demanda dias, uma reunião, um debate muito mais aprofundado. Porque depois isso vai ter que ser fundamentado, o colega até citou lá na sala no momento que eu tava, em fundamentos teóricos, fundamentação teórica, pra poder embasar o que tá ali. E isso é complexo, então o tempo aqui hoje foi só pra dizer ô, nosso horizonte é esse! (PROFESSOR 2)

Diante dessa experiência ímpar no IFBA, esperamos que seja frutífera de fato, que os limites para sua efetiva construção sejam ultrapassados, principalmente no que tange a distâncias que dificultam um diálogo contínuo sobre a prática pedagógica nos diversos *campi* da instituição. Diálogo que não pode se restringir a uma disciplina, e

nem a um professor de forma isolada. Não é que o diálogo entre as áreas por si só irá produzir as mudanças no currículo integrado, porém é um caminho necessário para se retomar a unidade do conhecimento. Almejar essa integração, tanto entre as diversas áreas dos conhecimentos, quanto pela integração dos professores, perpassa pela proposta pedagógica institucional.

A dinâmica apresentada acima, não pretende ser um modelo fechado de currículo, e sim fornecer conceitos, para reflexões sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico voltado para a formação integrada, ou seja, voltada para uma formação que expresse o trabalho, a ciência e a cultura de forma indissociável como está expresso no PPI do IFBA. Não existirá um consenso na opção da concepção pedagógica, no entanto importa uma proposta norteadora para a organização do trabalho pedagógico para a Educação Física no IFBA e que tenha seu embasamento no Projeto Pedagógico Institucional.

Dessa forma, sem a pretensão de concluir esse caminho iniciado, importa que após essas reflexões e sínteses elaboradas, se possa falar em uma construção coletiva da proposta curricular para a Educação Física do IFBA, que esteja baseada em pressupostos construídos coletivamente e que passem a nortear o trabalho pedagógico da área e que esta articule com as outras áreas com o fim de se avançar na proposta de currículo integrado na educação básica, no nível médio.

Para tanto, temos o PPI do IFBA, um documento que expressa intencionalidades, dotado de relações de poder expressas no micro espaço da instituição educacional, o qual incorpora valores, ideias, da forma como a sociedade se organiza para produzir-se e reproduzir-se. A sua produção envolveu a construção de um espaço de lutas, poder, expressado em seu texto, o qual deve ser de conhecimento de toda comunidade, para nortear a organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido a área da Educação Física encontra embasamento teórico em seus princípios e fundamentos políticos pedagógicos. Considerando que não é um documento neutro, pelo contrário, é dotado de posições políticas que formaliza em si a ideia de decisão das ações administrativas, pedagógicas, curriculares, enfim, formaliza um currículo, retrata uma proposta oficial, que deve se analisada por todas as áreas do conhecimento, conforme esta organizada na instituição. Contudo, a síntese da proposta

curricular da área de Educação Física, que esta em processo de construção buscou preservar suas orientações.

O avanço das possibilidades apresentada poderemos conferir apenas com o decorrer da história, mas com esse ponto de partida, por meio do trabalho coletivo é possível vislumbrar um caminho para sua concretização. Ainda no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA, para dar continuidade ao percurso iniciado, se organizaram as comissões de acordo as demandas dos GTs.

4.3.2. Encaminhamentos das comissões: ações para a construção do documento síntese do GT O currículo da Educação Física do IFBA

Após as apresentações dos trabalhos elaborados pelos GTs, o encaminhamento seguinte foi para a organização de comissões e subcomissões a fim de atenderem as demandas levantadas durante o evento e nos GTs de forma mais específica.

Para tanto fora apresentada a proposta de formação das comissões, com representantes dos docentes de Educação Física do IFBA, na direção de trabalhar a questão da discussão dessa agenda, todas as comissões teriam um representante da Pro Reitoria de Ensino (PROEN), da Pro Reitoria de Extensão (PROEX) e da Direção de Gestão de Pessoas (DGP), se justifica por serem os três setores que estão mais articulados com as agendas que serão propostas. Uma comissão para discutir os jogos no IFBA, outra comissão seria para discutir o currículo da Educação física do IFBA e uma comissão para a pesquisa e outra para extensão. Também foi elaborada uma comissão para ginástica laboral. A ideia foi formar uma comissão permanente, uma comissão geral, a partir dessa pode ser criada uma subcomissão para atender a demanda se for necessário. Para os trabalhos sobre o currículo da Educação Física no IFBA, foi levantada a possibilidade de formação de subcomissão:

A outra que dependeria de uma subcomissão é a questão do currículo. Que aí precisaria, não só um docente que tá na comissão geral, mais alguns de vocês, vai ter mais alguém da PROEN e aí a gente faz mais uma outra comissão. E mais uma subcomissão que a gente entendeu que seria interessante talvez para a ginástica laboral, porque é também um trabalho bem maior e mais

complexo. As outras a gente tá entendendo que talvez não seja necessário abrir mais subcomissões. (REPRESENTANTE PROEN)

Dessa forma, foi proposto pela organização que as comissões teriam que descobrir meios também de fazer esse compartilhamento, dar continuidade para conseguirmos manter essa troca de experiências. E daí sim, elaborar e articular as agendas que seriam conduzidas por comissões específicas. Como orientação para escolha das comissões sugeriu-se que poderiam ser comissões específicas quando necessário. A sistematização das comissões já havia sido pensada pela organização, para tanto foi sintetizada em seis agendas, apresentadas a seguir:

A primeira que é a discussão, que é isso aqui mesmo, que é justamente garantir o primeiro momento lá que é a garantia do diálogo. É, a segunda agenda, a realização dos jogos, e aí ficou a ideia de fazer, uma agenda de jogos como um todo, tanto seletivos quanto os de integração. A terceira agenda seria o currículo, pra fazer essa discussão de como deve ser com calma, participada, pra sair um currículo bem realmente consistente. Uma quarta agenda que é a pesquisa, porque vários falaram também da intenção de sistematizar e fazer esse trabalho. A quinta agenda é a extensão, que vocês falaram muito das escolinhas (...) Acho que vocês têm que pensar um nome pra isso já que não é escolinha. Então assim, uma quinta agenda. E a sexta agenda da estrutura, e a gente justamente viu que vocês falaram né, o ginásio não tá adequado, a pintura não é essa, a bola não chega e tal, então teria uma outra agenda pra dar conta dessa parte, é, geral. (REPRESENTANTE DA PROEN)

Diante do exposto é possível compreender o quanto foi decisivo a participação dos professores como agentes ativos no processo de (re) construção do currículo, no entanto esse envolvimento não pode ser apenas quando solicitado a sua participação, deve ser constante a defesa pela sua contribuição em busca de um novo ordenamento para as decisões da proposta curricular da Educação Física no IFBA. Também podemos constatar a importância da gestão como articuladora na construção dessas possibilidades. Sem uma representação da gestão não seria possível a organização, encaminhamentos e síntese desse I Encontro de Professores de Educação física do IFBA. Esse ponto também foi reconhecido pelo grupo e externado por um dos participantes:

Meus colegas, é se Lívia, nossa Pró Reitora, fala disso que a gente conseguiu nesses dois dias, eu queria ressaltar o sentimento que eu tenho certeza que é de todos nós da área de educação física que estamos aqui. Que é assim,

poucas vezes nós tivemos oportunidade de nos juntarmos em diálogo com as diretorias de ensino, e com esse acompanhamento da reitoria de ensino, eu diria que nunca. Se tivéssemos aqui só, professores de educação física, eu acho que, não por não termos qualidades, mas a gente teria um diálogo limitado e mais distante do debate da escola. (PROFESSOR 6)

Essa síntese, que foi elaborada pelo GT e que terá continuidade posteriormente, por meio das comissões, trata-se de um esforço coletivo de construção de um documento que possa vir a orientar o trabalho pedagógico da área de Educação física. Entretanto o desafio além de darmos continuidade com as comissões é de envidar esforços para que consigamos iniciar um diálogo com as outras áreas de conhecimento, tanto a de linguagem, em que este componente curricular está contemplado, quanto com as outras áreas, para se buscar estratégias já discutidas no PPI sobre a inter, multi e transdisciplinaridade, também tratada no referido GT supracitado, como podemos identificar no texto a seguir:

E no final, que ações concretas a gente pode fazer pra materializar isso... Então, são projetos integrados entre áreas do conhecimento, inter/multi/transdisciplinar. Seriam as várias experiências que a gente viu aqui. São as visitas técnicas, os passeios, então... ah eu tô dando voleibol e na cidade existem clubes com ... voleibol profissional, então a gente pode levar os meninos lá e eles entenderem, observarem como é um treinamento de alto nível, até pra poder questionar, pra poder dizer se aquilo cabe ou não na escola, e coisa e tal. É, seminários e fóruns de discussão. Eu acho que o aluno ele tem que discutir a realidade do esporte e ver como ele é. Jogos e festivais de integração, e aí a gente contempla a proposta que foi feita aqui anteriormente... É, visitas de campo e, a gente não pode deixar de trabalhar a questão do jogo adaptado, porque o portador de deficiência e necessidades especiais é um realidade dentro dos institutos, né, e a gente não pode trabalhar de forma a excluir esses alunos. E um ponto que todo mundo colocou que em um jogo adaptado não é que a gente crie uma situação só pro menino cego jogar, mas é fazer com que os outros meninos vivam essa realidade. Então, vendando os olhos deles, é mais ou menos o que eu tenho feito é, lá na realidade do dia-a-dia de Camaçari. Ficou claro? (PROFESSOR 1)

Diante da perspectiva de mudanças para a proposta curricular da Educação Física no IFBA, importa considerar que esteja embasada em projetos pedagógicos coerentes na escola, para agregar os estilos pedagógicos apoiados na peculiaridade de determinados conteúdos, contemplando suas diversas dimensões. Será um grande desafio, partindo da premissa da ampla experiência com um currículo não integrado. Houve um profícuo debate, porém sempre se buscou manter as dimensões e princípios

da proposta pedagógica do instituto. A tentativa de abranger os diversos aspectos contemplados no PPI do IFBA esteve presente ao longo da construção da síntese, bem como a preocupação em se manter a flexibilidade necessária para as adaptações dos currículos de acordo as peculiaridades e condições de trabalho de cada Campus, como está retratada no relato do Professor 1:

Eu só queria deixar claro que é uma proposta globalizadora, entendeu. Vocês viram que a gente não definiu o que vai ser no primeiro e no segundo não. A ideia é quando eu decidir trabalhar esporte na minha aula de educação física, o que é que eu posso fazer com o conteúdo esporte? Então aqui tá descrevendo mais ou menos o que você pode trabalhar. Mas o desenho disso dentro do seu currículo individual quem vai dizer é você.

A eficácia da conquista dos objetivos, das metas estabelecidas, tanto no PPI, quanto na proposta curricular da Educação física se dará pela integração dos professores da mesma área quanto das demais, na sustentação dos envolvidos de coerência com a formação omnilateral, formação do cidadão histórico-crítico, de acordo com as discussões teóricas que abordamos nessa tese. Essa organização coletiva se faz necessária para mediação da formação nos moldes do currículo integrado. Importa compreender essa questão, pois conforme Sacristán (2008, p,79): “O sentimento de grupo dos professores especializados, a negativa ou reticências à introdução de outros novos dificultam a introdução de conteúdos novos que não se encaixam nos campos preexistentes” ela é decisiva para o sucesso da proposta de currículo integrado.

Considerando a tradição histórica do trabalho individualista, das disciplinas isoladas, podemos afirmar que este modelo sempre foi um entrave para a interdisciplinaridade tão discutida no meio educacional, pois, avançar para o currículo integrado requer envolvimento, integração dos professores. Não quer dizer que apenas com isso iremos avançar em direção a formação emancipatória tão almejada no discurso do PPI, porém já é um grande passo nessa direção. Discutir um projeto coletivo, de forma democrática possibilita uma síntese na direção de questionamentos, tanto da estrutura organizacional da instituição, quanto da própria sociedade.

Queremos finalizar a descrição desse encontro com a fala de um dos professores que sintetiza o que significou tal experiência:

Então assim, é agradecer a vocês que compraram a ideia, que toparam, e que apostaram, e que vieram com o coração aberto, pra fazer. Que tá tudo perfeito, não vai tá, não vai sair daqui perfeito, mas a gente também não construiu essa ambição, a certeza é que nós demos passos largos em relação a isso. E um alerta, é, há uma história construída, que a comissão se esfria com o passar dos dias. E esse alerta ele é tão importante pra que a gente consiga enxergar, esse sentimento de felicidade que me toma agora, pelos passos dados, pra que ele não morra. Não o meu, o de cada um de nós. Porque a gente vai ter que fazer isso agora nos nossos campi, a gente vai ter que conversar com os diretores de ensino lá, no contexto de lá, com a realidade lá. Então a gente precisa, ao sair daqui, descansar, tomar cerveja, seja o que for, mas sabendo que nós estamos visceralmente agora ligados mais ainda pra esse trabalho acontecer. A responsabilidade de cada um né, e aí aproveitar que nesse momento que a gente está junto, a gente pode ter essa força e levar isso pros nossos campi... E virtualmente, nossa Bahia é continental, e o e-mail e os espaços virtuais ainda continuam sendo nosso elo de aproximação e a gente aproveita pouco. Então a gente precisa ser mais próximo lá, relatar experiências lá, enfim... Criar as condições de discussão lá. Então eu queria agradecer a Ilhéus pela acolhida, né. (PROFESSOR 6)

Entretanto, é com muito pesar que temos que admitir que o “professor 6” estava certo quando profetizou que a “comissão se esfria com o passar dos dias”. Reconhecemos que muitos foram os fatores que influenciaram esse atraso ou início dos trabalhos da comissão, motivos diversos como: deflagração da greve do IFBA (por um período de 100 dias aproximadamente); organização do JIFBA; reposição do calendário; entre outros, A única comissão que teve andamento foi a dos jogos, por se tratar de uma demanda imediata da comunidade, conforme texto da carta dos professores de Educação Física do IFBA (ANEXO 4) :

Com a proximidade dos Jogos Estudantis dos Institutos Federais (JIFS), cuja Etapa Nordeste estava prevista para ser realizado em Setembro/2015 na cidade de Natal/RN e a Etapa Nacional prevista para acontecer em Novembro/2015, e do Encontro Desportivo dos Servidores das Instituições Federais de Ensino (EDSIFE), cuja etapa Nordeste estava prevista para ocorrer em Outubro/2015 e a Etapa Nacional prevista para suceder em Novembro/2015, o DACEL priorizou trabalhar mais intensamente com a comissão dos Jogos Seletivos (Estudantes e Servidores), já que o tempo era curto para planejar e executar todas as fases do plano de trabalho. Em poucos dias de trabalho intenso, a comissão dos Jogos Seletivos elaborou dois planos de trabalho, um para os Jogos de Estudantes e outro para os Jogos de Servidores, contemplando a realização de Jogos Internos do IFBA (Estudantes e Servidores) como seleção de participação para os Jogos Regional (Nordeste) e Nacional, respectivamente. (CARTA ABERTA ÀS COMUNIDADES INTERNAS E EXTERNAS DO IFBA, 2015)

Diante dessa realidade, reforçamos a ideia de que a história do currículo da Educação Física no IFBA está em construção, já há sem dúvida um grande avanço, mas não podemos nos distanciar por tanto tempo de um debate iniciado, lá atrás, findado um ano. É urgente a retomada desses trabalhos, não pensando em fazer um trabalho acelerado, mas profícuo como foi a construção da síntese apresentada ao final do evento. Diante das trocas de experiências, do trabalho coletivo, das diferenças convergindo em uma mesma direção, da riqueza que foi esse encontro, acreditamos que ocorreu um avanço em relação às perguntas norteadoras e iniciais: Que Educação Física a gente tem hoje no IFBA? E que Educação Física a gente quer pro IFBA?

Esse trabalho iniciado encontra respaldo no “processo de luta pela afirmação do projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 43). Para tanto, esse movimento, comporta alguns momentos simultâneos, os quais Chauí (1991, apud SOARES, C. L. et al, 2012, p. 43) aponta:

DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização.

Assim, enquanto sujeitos históricos precisamos agir no mundo para transformá-lo e como nos ensina Freire (2007, p.79) “é a partir desse saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica”, importa defender o projeto com o qual nos comprometemos.

Nesse sentido é que, em fase de tratar das considerações finais sobre “A Educação Física no Currículo Integrado do IFBA”, movida por um sentimento, um compromisso com uma educação crítica chamo para o diálogo a canção de Geraldo Vandré (1968) “Prá não dizer que não falei das flores”³³.

³³ Para ver a letra completa, buscar no link: <http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html#ixzz3tfwMg168>

Essa primeira estrofe retrata esse momento impar que os docentes da área de Educação Física estão vivendo, construindo um novo caminhar para o ensino da Educação Física, pois estamos todos:

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Continuando o diálogo, refletimos que o refrão tão conhecido e cantado por multidões, simboliza o chamado para um engajamento maior, indica que estamos precisando caminhar em direção a um destino, qual seja: a síntese da proposta curricular da Educação Física do IFBA. Assim, entendemos que, os professores de Educação Física do IFBA sabem que a hora é agora e que não podem esperar acontecer. Vamos fazer acontecer. Precisamos ouvir e cantar o refrão, fazendo coro para esse chamado, assim como alerta Chauí (1991), para dar continuidade ao movimento é necessário momentos de mobilização, objetivando se chegar à materialização dessa proposta. Então, façamos coro e cantemos juntos:

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Seguindo o diálogo com a canção de Vandrê, a próxima estrofe retrata o quanto a união do coletivo consegue mudar os rumos da história. Neste caso, a história presente da Educação Física do IFBA.

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Para fortalecer nossa luta e nossas reflexões precisamos estar abertos para a mobilização presente nas entrelinhas deste refrão:

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Essa última estrofe, nos remete a reflexão do nosso comprometimento enquanto educadores, compromisso com a mudança social, conforme o PPI do IFBA aponta em seus princípios: “O IFBA reafirma sua visão da educação profissional e tecnológica como direito e bem público essencial para a promoção do desenvolvimento humano, econômico e social, comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais e regionais” (IFBA, 2013, p.43). Segundo nos induz a leitura e reflexão a seguir:

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Sim, queremos ensinar e aprender uma nova lição, nós temos a história na mão, no entanto precisamos continuar nos mobilizando para construirmos uma história da Educação Física diferente no IFBA, caminhando juntos e seguindo a canção, em conformidade com o chamado nesse refrão:

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Sabemos o caminho que queremos perseguir, um caminho que possa proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da formação do cidadão histórico-crítico, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. No entanto, encontramos entraves para continuidade das ações propostas, como exemplo o andamento dos trabalhos das comissões, no interior da instituição, que se apresentam como um limite na atual situação. Urge um caminhar, por parte dos envolvidos, principalmente dos professores da área de Educação Física, para recuperar o

movimento já iniciado em prol da construção da síntese da proposta curricular para a Educação Física no IFBA, para posterior divulgação e ações para a sua implementação. Assim, construindo e consolidando, todos juntos, a história da Educação Física no IFBA: “vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA

Nesse capítulo não temos o intuito de concluirmos as discussões aqui traçadas, mas sim elaborar uma síntese das nossas análises propostas nessa pesquisa. Buscamos reunir elementos que fundamentassem nossa proposta de investigação e mostrassem um caminho a perseguir para a mudança da proposta curricular da Educação Física no IFBA.

Nessa perspectiva iniciamos esse estudo discutindo as reformas da Educação Profissional, buscando identificar interações com as mudanças no mundo do trabalho, regime de acumulação flexível, bem como interpretar a legislação específica, a fragmentação e a precarização dos percursos formativos. Para tanto, abordamos a Legislação e a (Re)Organização da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, especificamente a revogação do Decreto n. 2.208/97, bem como a aprovação do Decreto n. 5.154/2004. O primeiro representou a regressão ao dualismo na educação, referente à educação das elites e a educação da classe trabalhadora, este decreto assume o ideário do capital e também está presente na opção pela pedagogia das competências, com a função social voltada para a empregabilidade com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O outro, considerado alvo de controvérsias, restabelece a possibilidade de uma formação integrada entre o ensino técnico e o ensino médio.

Portanto a revogação do Decreto n. 2208/97, de uma forma geral, garante a oferta do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, mas não garante a integração, pois devido à suas funções, as escolas e os agentes que compõem o quadro de profissionais, ou possuíam experiências na oferta de cursos para o ensino médio propedêutico ou eram responsáveis pela oferta de cursos técnicos (concomitantes ou subsequentes). Dessa forma, constatamos que foi e ainda é, um dos grandes entraves para a implementação das mudanças, pois ambas as experiências repercutem uma função diferente perante a demanda social.

Constatamos também que apesar das mudanças na Educação Profissional envolverem interesses de vários segmentos sociais, surgindo como uma nova proposta,

ela também conta com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Evidenciamos, portanto, que os governos dos países em desenvolvimento que estão em consenso com tais orientações, fazem adaptações aos seus contextos locais de modo a responder as demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial, mas não se afastam dos objetivos propostos por tais agências, inclui-se nesse bojo a reforma da Educação Profissional no Brasil de 1996 entre outras mudanças mesmo depois com a revogação do Decreto 2.208/97.

Neste sentido, a análise específica da proposta de Currículo Integrado, ou seja, da oferta do Ensino Profissionalizante integrado ao Ensino Médio proposto pela legislação através do Decreto nº 5.154/2004 contribuiu para a compreensão de questões complexas que envolvem os estudos sobre currículo e o papel que estes representavam em diferentes momentos históricos e sociais no país.

A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio parte do princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação *omnilateral* e politécnica da classe trabalhadora. São aspectos, que devem estar presentes em toda às discussões sobre o Currículo Integrado. Portanto, incorre a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Pois são questões que se contrapõe aos princípios filosóficos, éticos e políticos, que sustentam a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicidade e são defendidos por autores como Saviani (2005); Ramos (2012); Ciavatta (2012); Frigotto (2012).

Compreendemos que esse percurso em busca de mudanças fora iniciado com a construção do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA (2008), o qual fora um instrumento importante para a implementação do Currículo Integrado. Em seu texto evidencia o Trabalho como Princípio Educativo, explicita esse compromisso em várias dimensões na sua organização. No entanto a garantia do seu sucesso é que está em jogo, a sua contemplação no texto do documento não garante a sua efetivação, pois várias são as contradições que se fazem presente nessa nova proposta, mas que conhecendo a realidade são passíveis de serem superadas. Um grande entrave é a compreensão de que a concepção de escola unitária defendida pela concepção de

ensino médio integrado contrapõe-se à da pedagogia das competências. Portanto, temos aí um confronto entre dois projetos de mundo, de sociedade e de educação, conflito que precisa ser superado pelos representantes da instituição, corpo docente e todos os envolvidos no processo educativo.

Dito isto, importa compreender os limites e desafios que estão presentes para contribuir com o projeto de nação, com o projeto de desenvolvimento, com a educação do cidadão brasileiro, com este conjunto de políticas e demandas do mundo do trabalho, especificamente com a Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva deve ocorrer a integração da formação geral e a formação específica, da formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional. Assim, os novos processos sociais e de trabalho exigem uma nova pedagogia e uma nova epistemologia.

Nesse aspecto, um ponto relevante que deve ser considerado é a opção pela teoria crítica da educação, no texto do Projeto Político Institucional (PPI) do IFBA, o qual elege a Pedagogia histórico-crítica como a teoria que deve fundamentar a sua prática educativa. O texto do documento esclarece que a opção deve-se a sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p.36).

Essa opção atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais passam a ser são obrigatórias a partir do início do ano de 2013, na qual em seus princípios norteadores assume o trabalho “como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (CNE/CEB, 2012).

Essa opção, pela pedagogia histórico-crítica, implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação de visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Para dar conta da compreensão desses pressupostos, sugere-se a adoção dos estudos da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, as quais contemplam os estudos críticos no Brasil.

Para Saviani, o método dialético deve ser colocado no contexto da questão educacional, deve considerar a educação escolar na sua relação com as classes sociais. O método consiste em elevar-se o pensamento do abstrato para o concreto, e é a maneira que tem o pensamento para apropriar-se do concreto.

Importa se apropriar dos conceitos dessa teoria, pois é essencial a compreensão de que a educação escolar pode ser uma prática social progressista ou conservadora. Identificar que o vai determinar uma ou outra direção em parte é a didática, pois é o modo de fazer a educação que vai caracterizá-la. Compreender, sobretudo que o método didático necessário é aquele capaz de fazer o estudante ler criticamente a prática social na qual vive. Aprender o método didático como sendo o meio de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica da prática social na qual vive é o meio que vai tornar a escola progressista.

Portanto defendemos a partir das análises do PPI do IFBA que devemos assumir e entender os princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual persegue a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2005b, p.88). Nesse contexto, também importa reconhecer sob a filosofia política de Freire o pensamento em relação a democracia e a formação para a emancipação.

O documento analisado, o PPI do IFBA, indica que a nova pedagogia formará e educará cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização serão resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura, das ciências e das artes. (CEFET-BA,2008, p.14).

Nesse sentido, a partir da apropriação das propostas do documento norteador das ações pedagógicas do IFBA, faz-se necessário organizar o trabalho pedagógico de forma a sistematizar ações por parte do coletivo de professores das diversas áreas do

conhecimento. Espera-se que essa discussão venha a suscitar reflexões para superar as compreensões já elaboradas, materializadas de práticas tradicionais e tecnicistas.

A partir disso, importa compreender que a construção, implantação e implementação da organização curricular deve se respaldar nas bases filosóficas do materialismo histórico e será um grande desafio para a instituição. Considerando a larga experiência e também a própria formação dos docentes com as concepções tecnicistas e com a pedagogia das competências, pois estas impõem limites nesse caminho de mudanças.

No campo específico da Educação Física Escolar as mudanças que ocorreram no interior da área foram várias, desde a sua legalização até a sua legitimação, garantida mediante a lei. As quais também estiveram presentes no currículo da Educação Física do IFBA conforme os projetos dominantes em diferentes projetos sociais. Entretanto, entendemos que a Educação Física deve buscar se legitimar na escola, não pela proposta que o projeto dominante lhe confere, mas sim pelas bases científicas que são discutidas e propostas por estudiosos da área na perspectiva crítica, nos quais os estudos buscam analisar as necessidades concretas a partir da realidade e apontam possibilidades para a superação da subordinação desta aos interesses do capital.

A proposta do PPI do IFBA em relação à materialização do trabalho pedagógico enfatiza as possibilidades de uma formação humana para a emancipação social. Portanto esta preocupação também deve contemplar a área da Educação Física no IFBA, a qual deve pautar o seu trabalho pedagógico pelo Projeto Pedagógico Institucional.

No entanto, no âmbito da ação pedagógica os jogos de interesses não são explícitos, ocorrem divergências em relação a adoção dos princípios, concepções e fundamentos expressos no PPI para o trabalho pedagógico. Não se trata de opção pessoal, mas de defender o que se expressa no documento oficial do IFBA e que fora construído de forma coletiva. Os conflitos estão presentes nas decisões, no entanto enfatizamos a adoção das concepções críticas da área da Educação Física na construção da proposta curricular da área. Essa defesa se dá pelo motivo e necessidade de evitarmos distorção, deformação na proposta de nossas ações

pedagógicas, em defesa de não se correr o risco de adotarmos um ecletismo de ideias pedagógicas e cada docente continuar a exercer um trabalho pedagógico de forma isolada e que vá na contramão das propostas de formação do cidadão histórico-crítico proposto no PPI. Apesar de buscarmos, de forma democrática construir uma síntese para iniciar a proposta curricular do componente curricular “Educação Física”, se não concluirmos esse documento que norteará a práxis pedagógica da Educação Física no IFBA corremos o risco de não participarmos desse movimento de mudanças proposto pela instituição.

Para essa tarefa, tanto os estudos e práticas no contexto educacional devem estar relacionados com a reestruturação social e o cotidiano da escola. Nesse contexto, temos dois estudos que desenvolvem a proposta pedagógica da Educação Física na concepção crítica, sendo elas: a concepção crítico-emancipatória e a crítico-superadora. São estudos que apontam contradições no seio da prática pedagógica da Educação física, bem como as possibilidades de superação buscando uma formação emancipatória.

A primeira, denominada de concepção crítico-emancipatória (KUNZ), com visão crítica da realidade teve como base teórica as obras do pedagogo Paulo Freire e Merleau-Ponty, dentre outros. O objeto de estudo nessa proposta é o *se movimentar humano*, por onde os seres humanos se comunicam com o mundo. O seu principal objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e criticar o que lhes é imposto. Usa como ferramentas principais a interação social e a linguagem do *se movimentar* diante do mundo, privilegiando o aspecto de saber-fazer, saber-sentir e saber-pensar. A segunda, concepção crítico-superadora, conhecida no meio acadêmico pela obra: Metodologia do Ensino de Educação Física foi desenvolvida por um Coletivo de Autores (1992) é uma proposta de visão crítica com relação ao paradigma da educação na sociedade capitalista, que se baseia em ideias de cunho marxista. Nessa proposta, "o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal" que envolve temas dessa cultura como: a dança, a ginástica, capoeira, os jogos e os esportes, entre outras manifestações da cultura corporal.

Defendemos, então, que essas concepções críticas devem ser visitadas para a construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA, consideradas como

clássicos na área. São concepções que nos permite compreender que é “no trato com o conhecimento, que professores e estudantes poderão realizar práticas sociais, para atingir fins, objetivos, expressos em um projeto pedagógico, relacionados ao desenvolvimento humano omnilateral”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Assim, espera-se que o texto do PPI seja *transmutado* em ações para todas as áreas. Ressaltamos, com isso, a importância da Educação Física construir sua proposta curricular pautada nos elementos norteadores do projeto pedagógico como possibilidade de materializar a pedagogia histórico-crítica tratada no documento, bem como na concepção de trabalho e educação que pode auxiliar a compreensão de propostas pedagógicas na perspectiva de transformação, ao propor uma ação libertadora, revolucionária de formação humana.

Foi nesse sentido, que fizemos a descrição e análise do caminho que fora trilhado para a construção da proposta curricular da Educação Física no IFBA, a partir das ideias e informações contidas nos relatos dos professores.

Na análise dos relatos dos participantes do I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA transcritos na íntegra, procurou-se encontrar elementos que indicassem os sentidos que os educadores atribuem ao trabalho que estão realizando, para compreender qual a Educação Física que temos no IFBA e a Educação Física que queremos no IFBA. De um modo geral, os relatos apontam que há um longo caminho a ser percorrido entre o que está definido no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, este que dá suporte e embasamento teórico-prático para a organização do trabalho pedagógico e as condições concretas de sua implantação na instituição.

O I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA pode ser considerado como um espaço ímpar na construção de novos caminhos para a Educação Física do IFBA. No entanto, as condições históricas que envolvem a instituição, por exemplo, a legislação que aprova a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, ou a própria experiência tecnicista dos professores, se constituem como entraves para as mudanças necessárias. Entre eles, podemos destacar a superação da concepção pedagógica das competências, criticadas por autores como Ramos (2005) e Duarte (2001), indicadas nos documentos como a Organização Didática do IFBA. Corroboramos com estas críticas, pois entendemos que essas questões dificultam o

aprofundamento das reflexões sobre os aspectos sociais e políticos que contribuam para a formação emancipatória tão almejada no PPI da instituição

Embora os professores participantes do encontro tenham contribuído para o debate de mudanças no trabalho pedagógico da Educação Física no IFBA, evidenciamos situações em que não fora manifestado a preocupação em fazer a crítica sobre as questões estruturais da totalidade histórica que impedem a formação emancipatória dos estudantes com um currículo voltado para questões técnicas e esportivista, muitos dos participantes optaram em participar de outros GTs propostos no encontro. Conforme já fora mencionado anteriormente, muitos estavam mais preocupados com a sistematização para a organização dos Jogos dos Estudantes e dos Servidores do que com as questões pertinentes ao Currículo da Educação Física, temática que envolve aspectos mais politizados, no sentido da elaboração do currículo integrado conforme suas diretrizes. Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário um trabalho de formação continuada, que promova as reflexões críticas, no sentido de aproximar os professores e outros envolvidos nos aspectos de caráter histórico e político dos problemas do Currículo Integrado da Educação Profissional e Ensino Médio.

No entanto, constatamos que no Grupo de Trabalho de Currículo de Educação Física no IFBA, os membros participantes se envolveram na construção de uma proposta curricular centrada no PPI da instituição, facilitando o diálogo na construção da síntese da proposta curricular para a área. Também houve a iniciativa para contemplar, na síntese elaborada, estratégias para superação das dificuldades de integração curricular, propondo: Projetos integradores entre as áreas do conhecimento (Inter, multi e transdisciplinar); seminários e fóruns de discussões; jogos e festivais de integração; visitas de campo; jogos adaptados. São ações que contemplam as indicadas no PPI do IFBA. Ponto positivo fora a participação integral dos envolvidos durante o encontro, compreendemos que estes têm disposição em aprofundar estudos sobre o projeto educacional transformador do qual faz parte o Currículo Integrado, contudo devem ser desafiados para conhecerem a teoria do materialismo histórico dialético que orienta o PPI do IFBA e seus desdobramentos para a formação emancipatória, ou seja, do cidadão histórico-crítico.

Como foi verificado no estudo, houve a perspectiva da realização de um trabalho autônomo na área da Educação Física. Porém as circunstâncias em que se encontram os trabalhos para construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA, no que tange a sua paralisação por um período aproximado de um ano, leva a identificar um conformismo e até mesmo comodismo. Nesse sentido importa entendermos que essa história é nossa e que temos que direcionar o fio condutor. Entendemos que a superação desses obstáculos não está relacionada apenas ao incentivo ou não por parte da gestão, tanto local quanto geral do IFBA, para a criação de condições para o debate teórico, político e pedagógico sobre a proposta do PPI e o currículo da Educação Física. A efetivação de propostas curriculares, em instituições como o IFBA implica uma série de medidas, dentre as quais cabe destacar o aprofundamento teórico-prático, nesse caso da compreensão dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos da concepção de integração curricular.

A princípio podemos destacar que no I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA houve disposição coletiva (gestores, professores e profissionais da educação) para promover a construção da proposta da área de Educação Física. Porém, não foi assim no que tange ao financiamento adequado e permanente, das condições objetivas para a continuidade dos trabalhos, bem como a efetiva participação, não apenas dos professores, mas também de gestores e demais profissionais da educação, incluindo o pessoal técnico-administrativo da instituição, talvez não esteja muito bem definida as suas ações, conseqüentemente se coloca como um entrave para sua continuidade e concretização.

Diante do exposto, constatamos que importa a iniciativa para participação em atividades coletivas, de professores, coordenadores, gestores e até mesmo dos alunos, apesar de não ter sido a realidade nesse momento, em busca de caminhos para a reflexão crítica das contradições inerentes às relações de trabalho predominantes hoje, como também a retomada do trabalho como princípio educativo que deve permear o currículo integrado dos Institutos Federais.

Dessa forma, a organização de encontros como este, deve ser contínua tanto com profissionais de uma mesma área do conhecimento, como foi o caso da Educação Física, como das demais áreas. Ações como esta devem ser organizadas também entre

as áreas diversas, no mesmo Campus e com os outros Campi. No caso específico da continuidade dos trabalhos para a comissão do Grupo de trabalho Currículo da Educação Física do IFBA, espera-se que sejam organizadas reuniões sistematicamente e realizadas com certa frequência nos Campi entre os professores da área, as quais possam vir a ser um meio pelo qual se concretize a proposta curricular da área de Educação Física do IFBA. Também que possam vir a superar a estagnação encontrada no momento, independente das suas causas, e com isso possam colaborar com a comissão em momentos que devem ser chamados para um debate coletivo mais amplo e que possibilite alcançar a visão de todos.

Nesse sentido, os relatos e levantamento realizado a partir das informações coletadas no I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA inferem que aspectos como: a insuficiência de recursos; as condições da carga horária dos docentes; a ausência de infraestrutura em alguns *Campi*, as carências na formação continuada do corpo docente, são entraves para a implementação do PPI do IFBA e ou a adequação das diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFBA. Assim, para que se tenha êxito nas implementações de mudanças nesse nível e modalidade de ensino, as condições de trabalho adequadas, relacionadas a existência de infraestrutura e de recursos financeiros, entre outros aspectos se tornam essenciais.

Importa considerar que sua mera existência não resulta em garantia de que uma determinada proposta educativa seja colocada em prática. O IFBA, instituição estudada neste trabalho compõe uma rede federal de educação profissional, cuja finalidade principal, apregoada na legislação correspondente e reproduzida em seu PPI, é a da formação emancipatória, ou seja, formar pessoas que bem desempenhem suas atividades profissionais específicas e possam ler o mundo, de forma que possam criticá-la e transformá-la, finalidade esta que, deve ser perseguida por todos, tanto entre a mesma área do conhecimento, como nas diferentes áreas do conhecimento que contemplem o Currículo Integrado para Educação Profissional no Ensino Médio. Assim sendo, se definirá a cultura educacional e ideológica própria dessa rede que se manifesta nas escolas pertencentes a ela, matizadas por suas particularidades nos vários *Campi*, tornando-as, de um lado, semelhantes entre si e, de outro, diversas, como deixaram entrever os relatos e análises apresentadas neste estudo.

A forma como é organizado o trabalho pedagógico na Educação Física do IFBA pode ser entendido como resultado das experiências vividas pelos que atuam nessas instituições, bem como pode ser compreendido no plano mais geral, como decorrente das demandas dos setores produtivos e de serviços que constituem a forma de produção capitalista, a qual determina não apenas o desenvolvimento de inovações tecnológicas, como também uma particular sociabilidade e, nesse sentido, expectativas sociais, culturais e econômicas em relação à Educação e a Educação Física em diferentes contextos. Podemos dizer que, de certa maneira, exerce grande influência, no sentido de conformar o caráter das *apropriações* que os professores realizam do que lhes é proposto, as quais, por seu turno, orientam, por meio de várias mediações, as *objetivações* que produzem na sua prática pedagógica (as aulas, os materiais didáticos, entre outros). Todavia, o grau de autonomia do trabalho pedagógico permite imprimir, por parte dos professores, a sua visão de mundo e perspectivas educacionais.

Dito isso e sem a pretensão de fechar as brechas que foram abertas e o caminho que fora trilhado, importa que após essas reflexões e sínteses elaboradas, se possa concluir de forma coletiva, democrática, como vem sendo conduzida a proposta curricular para a Educação Física do IFBA e tenha como base os pressupostos do materialismo histórico dialético, que esses passem a nortear o trabalho pedagógico da área, como também possa vir a se articular com as outras áreas com o fim de se avançar na proposta de currículo integrado na educação profissional de nível médio.

Os avanços esperados serão conferidos apenas com o decorrer da história, mas com esse caminho trilhado, por meio do trabalho coletivo é possível vislumbrar um percurso para sua concretização. Trago para encerrar provisoriamente essas reflexões um trecho da epígrafe inicial que simboliza essa trajetória do currículo da Educação Física do IFBA na atual conjuntura: “nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, J. L.M. *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de doutorado na Universidade de Coimbra. 2008

ALENCAR, Chico; GENTILLI, Pablo. *Educar na Esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ANTONIAZZI, M.R.; BRITO, E. S. P.; LEAL NETO, A. A. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (Orgs). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. EDUFBA: Salvador, 2009.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, Sávio. *Reiventando o Esporte: possibilidade da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005.

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade: a Educação Física na Escola Brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

_____. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases 9394/ 96*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 10 de março de 2013.

_____. *Decreto de Nº 5154*, 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 20 de setembro de 2013

_____. *Educação Profissional*. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Educação profissional técnica de nível médio Integrada ao ensino médio*. Documento base. Brasília, MEC, 2007.

_____. *Resolução CNE/CEB 4/99*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 1999.

_____. *Resolução CNE/CEB 6/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012.

_____. *Resolução CNE/CEB 2/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *A Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CEFET-BA. *Projeto Político Pedagógico do CEFET-BA*. Salvador, 2008. Disponível em: www.ifba.edu.br . Acesso em 20/11/2012.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

ClAVATTA, Maria. *Mediações históricas do trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: *Conferência nacional de educação profissional e tecnológica, 2007*, Brasília. Anais e deliberações, Brasília: MEC, Secretaria de educação profissional e tecnológica, 2007, p. 219-237.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: *Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001, p. 0525. Disponível em: www.boletimef.org. Acesso em 15 de agosto de 2014.

DEFOURNY, Vicent. Apresentação. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane M. (Org.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. Brasília, UNESCO, 2010, p. 7. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em 06 de agosto de 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 20 fevereiro de 2013.

DRUCK, Graça. *Terceirização: (Des) Fordizando a Fábrica: um estudo do complexo petroquímico da Bahia*. SP, Salvador: Boitempo/ Edufba, 1999.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do aprender a aprender. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, vol.18, 2001.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (Orgs). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. EDUFBA: Salvador, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: Minayo Gomes, Carlos et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Jantsch, A.P.; Bianchetti, L. (Org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado*. Concepção e Contradições. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In:(Orgs). *Ensino Médio Integrado. Concepção e Contradições*. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, volume 2*. 7ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1994.

IFBA. *Projeto Pedagógico Institucional*. Salvador, 2013. Disponível em: www.ifba.edu.br. Acesso em 15/06/2014.

KLEIN, José Dari. Balanço da Reforma Trabalhista no Governo FHC. IN: PRONI, M. W.; HENRIQUE, W. (Org). *Trabalho, Mercado e sociedade*. São Paulo: Ed. UNESP/ Inst. Economia UNICAMP, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Editora Paz e terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo. Cortez, 2007.

LACKS, Solange. *Formação de Professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LOPES, J. *Educação profissional integrada à educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/>> Acesso em: 04de junho de 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MCLAREN, Peter. *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MEDINA, Joao Paulo S. Apresentação. In: MARINHO, Vitor. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Ed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, Formação de professores e Conselhos Profissionais. In: *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

OLIVEIRA, Betty. *O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: autores associados, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz. *Conflito e Resistência: trabalho docente e manifestações sindicais*. In: II Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina. Gepal, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio>. Acesso em 26 de out. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: www.seer.ufrgs.br. Acesso em: 20/04/2014

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): Entre a Adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, M. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educação e Sociedade, Campinas, v23 nº 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em 12 de setembro de 2013.

_____. *O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.2, p.19-27, 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2013.

_____. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo Cortez, 2005.

_____. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

_____. *Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições*. Trab. educ. saúde vol.7 supl.1 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> . Acesso em: 10 de setembro de 2013.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane M. (Org.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. Brasília, UNESCO, 2010. Disponível em www.unesdoc.unesco.org . Acesso em 06 de agosto de 2013.

RIBEIRO, Ricardo Torres. *A Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil (1995-2002): O Caso CEFET-BA*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

RITTI, Haroldo Freitas. *A implementação do Ensino Médio Integrado: Uma análise de trabalhos acadêmicos no período de 2005 a 2009*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.estacio.br . Acesso em: 12 de maio de 2013.

ROCHA, Luiz Alexandre O. *Em busca de um projeto para Educação Física no IFBA*. Conferência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, 2013. Não publicado

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (Tradução Ernani F. da F. Rosa). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETI, Celso João, et al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez.2005.

SILVA, Maria Cecília de Paula. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T; MOREIRA, A.F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, C.L. Et al. *Metodologia do Ensino de Educação física*. São Paulo, Cortez, 2012.

TRÍVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

VASCONCELOS, R. M. O. T. *Um olhar sobre as práticas docente no ensino médio integrado em uma unidade de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de

Pernambuco, 2014. Disponível em: www.repositorio.ufpe.br . Acesso em: 12 de maio de 2015.

VEIGA, I. *Educação Básica e Educação Superior*. Projeto Político-Pedagógico. Campinas, Sp: Papyrus, 2004.

VENTURINI, M. *Educação Profissional e Currículos em Educação Física: Memória de uma instituição centenária*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2013.

ANEXO 1

PROGRAMAÇÃO
REUNIÃO DE TRABALHO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA/IFBA
29 e 30 de Setembro – Ilhéus, Ba

DURAÇÃO	Tarefa	Responsável/eis
1º DIA		
08h às 8:30h	Abertura Oficial – Mesa de Abertura	Reitoria/Proen/ Campus Ilhéus/DGP
08:30h às 9h30	Apresentação das propostas de Projeto da Reitoria para a área da Educação Física	Reitor
9h às 9h20	INTERVALO PARA O LANCHE	IFBA Ilhéus
09h20 às 11h20	PPI e EDUCAÇÃO FÍSICA no IFBA	Prof. Dr. Luiz Alexandre
11h20 às 12:30h	Atividades em Grupo	Prof. Dr. Luiz Alexandre
12h30 às 14h20	INTERVALO PARA O ALMOÇO	
14h20 às 15:20h	Apresentações das Atividades de Grupo	Prof. Dr. Luiz Alexandre
15:20h às 17h	Síntese Final – Elaboração Coletiva de Documento	Prof. Dr. Luiz Alexandre + PROEN e DE's
17h às 17h20	INTERVALO PARA O LANCHE	IFBA Ilhéus
17h20 às 18h	Apresentação da EF dos Campi	Docentes EF
2º DIA		
08h30 às 9h	Balé Folclórico	IFBA Ilhéus
09h às 10h30	Trabalho em GT's: 1 - Ginástica Laboral 2 - Jogos Seletivos Servidores EDSIFE 3 - Jogos Seletivos Estudantes JIFs 4 - Jogos Estudantis 5 - Jogos de Integração dos Servidores 6 - O Currículo da Educação Física	1 – Ricardo Mendes 2 - Luciano 3 – Tamara/Juarez 4 – Claudia/Keyla 5 – Marianita 6 – Micheli/Lívia
10h30 às 10h50	INTERVALO PARA O LANCHE	IFBA Ilhéus
10h50h às 12h10	Trabalho em GT's: 1 - Ginástica Laboral 2 - Jogos Seletivos Servidores EDSIFE 3 - Jogos Seletivos Estudantes JIFs 4 - Jogos Estudantis 5 - Jogos de Integração dos Servidores 6 - O Currículo da Educação Física	1 – Ricardo Mendes 2 - Luciano 3 – Tamara/Juarez 4 – Claudia/Keyla 5 – Marianita 6 – Micheli/Lívia
12h10 às 14h10	INTERVALO PARA O ALMOÇO	
14h10h às 16h	Apresentação por GT e Síntese	Lucília
16h às 16h20	INTERVALO PARA O LANCHE	IFBA Ilhéus
16h20 as 17h	O que Ocorrer	
17h	Encerramento das atividades	Reitoria/DGP/Micheli

ANEXO 2

EM BUSCA DE UM PROJETO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFBALuiz Alexandre O. da Rocha³⁴**Resumo**

O presente ensaio trata da necessidade de construção de um projeto para Educação Física em uma Instituição que tem como centro de sua atividade educativa a formação profissional e tecnológica. Apresenta os princípios que norteiam o Projeto Pedagógico Institucional e uma reflexão a propósito de seus impactos sobre a especificidade do trato do conhecimento da Educação Física e a relação com o conhecimento técnico atinente aos processos produtivos.

1 Introdução

Durante o ano de 2007 o Instituto Federal da Bahia – IFBA, naquele período CEFET-BA, instalou um processo de construção do seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI que previu a participação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar (professores, técnicos e estudantes) em sua elaboração. Considerando que a sede do CEFET-BA localiza-se em Salvador o projeto de elaboração do PPI previu a organização, em cada uma das dez Unidades de Ensino descentralizadas, de reuniões por segmentos que deveriam ser realizadas nas sedes destas Unidades. Previu, também, a produção de um texto guia que orientaria o debate durante o período de março a outubro daquele ano e culminaria com a realização do “I Congresso do CEFDET-BA” para discussões e deliberações quanto ao PPI. O Congresso recebeu delegações de todas as Unidades de Ensino e da sede na Capital. Foram trezentos participantes representando paritariamente os três segmentos da comunidade acadêmica, numa verdadeira festa democrática. O documento final foi aprovado em 23 de março de 2008 pelo Conselho Diretor do CEFET-BA.

³⁴ Professor de Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Assessor especial na construção do Projeto Político Pedagógico Institucional do CEFET-BA em 2007 a 2008.

De 2008 até a presente data, há um esforço para a atualização deste projeto. Mas, o maior desafio tem sido o de fazer com que as áreas do conhecimento, que constituem os cursos ofertados pelo IFBA, possam incorporar os valores, princípios e estruturas propostas neste novo arranjo institucional reconhecidamente representativo de todos os segmentos da Instituição.

Fomos mais uma vez chamados (participamos como assessor especial da formulação do PPI) a contribuir com a discussão sobre a existência de um “papel” para a Educação Física no IFBA a partir da análise da leitura do currículo prescrito, isto é, da leitura realizada pela Instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação Tecnológica e que resultou do Projeto Pedagógico Institucional e, da reflexão sobre o conhecimento que trata a Educação Física, apontando para as possibilidades de construção de uma proposta curricular específica para o desenvolvimento deste componente curricular.

O texto se divide em quatro pontos que se entrecruzarão ao final dirigindo nossa análise muito mais para “desconfianças” sobre um “possível” caminho para a Educação Física no IFBA: a) os elementos básicos para a compreensão das teorias do currículo; b) o PPI do IFBA como texto: os princípios na leitura realizada da política curricular; c) os conhecimentos específicos que trata a Educação Física como componente curricular da educação básica a partir de seu objeto; e, d) a repercussão dos fundamentos do PPP do IFBA no que concerne à especificidade do trato do conhecimento da Educação Física.

1 Elementos básicos para compreensão das teorias do currículo

Nossos estudos nos permitem superar a idéia de currículo como uma questão técnica e compreendê-lo como “um artefato social e cultural” (SILVA 2003, p.7), como construção humana, não cabendo a busca por formulação ideal a ser alcançada, mas percebê-lo como “um conjunto de ênfases e omissões” (Goodson, 1991, p.16), de opções e decisões intencionais, pois interessadas, dos diversos sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, em certo momento histórico.

Para Moreira (1999, p.8):

O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Trata-se, portanto, de perceber que nas relações que se estabelecem no interior da escola, (entre professores, alunos, funcionários, pedagogos, diretores, etc.) e entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com o sistema de ensino e a produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, relações ideológicas, e o fortalecimento desta ou daquela cultura determinam questões como a seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular.

Saviani (2003), em estudo sobre o campo de história do currículo, aponta regularidades, permitindo algumas generalizações, que se estabelecem no processo de elaboração dos currículos “mesmo quando da análise de processos específicos em períodos determinados e em contextos particularmente localizados como uma cidade, um país ou um conjunto de países” (SAVIANI, 2003, p. 30-31). Aqui listamos os aspectos ou generalizações apontadas pela autora, que entram na caracterização das formulações curriculares:

[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação (formação) e o público a que se destina. (SAVIANI, 2003, p.31)

[...] a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na formação.(SAVIANI, 2003, p.33)

[...] o currículo, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. (SAVIANI, 2003, p.33)

[...] há uma tendência, na elaboração dos currículos, a seguirem normas, critérios e modelos mundiais. (SAVIANI, 2003, p.34)

Perguntamo-nos: quem determina as finalidades da educação que permitem o estabelecimento de prioridades na elaboração curricular? A seleção de elementos da cultura são passíveis e desejáveis de serem ensinados por quem e para quem? As normas, critérios e modelos mundiais que se busca seguir são elaboradas por quem, onde? Mesmo considerando que, como construção social, os currículos são formulados a partir de processos conflituosos e de decisões negociadas, quem estaria presente no processo de negociação? Tais questões nos remetem à percepção de que existem interesses de ordem, política, econômica, social e cultural que procuram influenciar a elaboração dos currículos em todas as esferas da organização social educativa.

Goodson (1999) ao discutir o currículo escrito afirma seu significado simbólico, quando “publicamente indica as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo”, e um significado prático quando o estabelecido na norma é avaliado e a ele se vinculam “alocação de recursos financeiros e outros” conectados as normas e sobre os critérios do currículo (GOODSON, 1999, 17-18). O currículo texto/escrito sofre a tensão dos agentes envolvidos na sua realização – professores, alunos, pais, corpo técnico, etc. – no entanto, por tratar-se de um texto que anuncia “um projeto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis, converte-se em um campo de batalha que reflecte conflitos muito diversos” (PARASKEVA, 2008, p.137).

As políticas curriculares, neste caso as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissional, e particularmente para a formação humana a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do componente curricular Educação Física, nesta instituição, por tratarem-se de textos normativos, instrumentalizadores, referências para o desenvolvimento dos currículos, são a expressão das intenções da sociedade, expressão da hegemonia do grupo dominante em determinado momento histórico, e seu conteúdo indica os ideais educativos conquistados nos conflitos que se estabeleceram/estabelecem no processo de definição destas políticas. No entanto para Paraskeva (2008),

Como qualquer texto, as políticas curriculares expõem-se a uma pluralidade de leitores produzindo com isso uma pluralidade de leituras. Podemos entender as políticas curriculares como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de 'vir a ser', de 'ter sido', de 'nunca ter sido' e de não ter sido, exactamente, aquilo que se esperava que fosse. (PARASKEVA, 2008, 138)

Percebemos, portanto, que as políticas curriculares, assim como os próprios currículos, não estão livres das interpretações e conseqüentemente de leituras determinadas pela formação cultural de quem as lê, assim como dos interesses de grupos dominantes locais ou mesmo dos interesses em conflito representados nos pequenos grupos a quem cabe a definição dos currículos específicos.

2 O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA como texto: os princípios na leitura realizada da política curricular

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI, aprovado pelo Conselho Diretor da Instituição em 2008, manifesta um rompimento com o projeto de Educação Profissional estabelecido pelo Decreto nº 2.208/97, ainda no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. É uma adesão às políticas propostas a partir de 2004 com a constituição de um “Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica: por uma profissionalização sustentável” e a edição da legislação proposta pelo novo governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, principalmente a partir de 2004: Decreto Nº 5.154, de 23/08/04; Decreto Nº 5.205, de 14/09/04; Decreto Nº 5.224, de 01/10/04; Decreto Nº 5.225, de 01/10/04.

Para o PPI com a promulgação do Decreto nº. 2.208/97 criou-se:

[...] uma separação estrutural entre a formação no ensino médio e o ensino profissionalizante, que caracterizava a criação de duas redes de ensino, além de não se preocupar, principalmente no nível básico, com o aumento da escolarização dos jovens e adultos. As críticas a tal medida ocorreram no sentido de que a separação da formação média e ensino profissionalizante fundava-se na diminuição dos custos para o oferecimento do ensino médio na mesma medida em que elitizava o acesso à escolarização, pois, os jovens das camadas populares buscariam a profissionalização antes mesmo de completarem a educação básica. Os movimentos sociais, principalmente as organizações ligadas

aos CEFET's (professores e técnicos), firmaram uma grande resistência ao Decreto N° 2.208/97, sem qualquer repercussão nos órgãos normativos. (BRASIL IFBA, 2008, p. 11)

De outro lado, o PPI, percebe uma mudança estrutural na formação da Educação Profissional na medida em que o “Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica: por uma profissionalização sustentável”, proposto, também, pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, resulta na edição do Decreto N° 5.154, de 23/08/04 e

:

[...] retoma a articulação entre a educação profissional e tecnológica com a educação básica, reeditando os cursos técnicos integrados e incorporando à educação profissional, também a Educação de Jovens e Adultos, “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.” (BRASIL IFBA, 2008, p. 12)

Para compreender a opção pelos princípios que vão nortear o PPI do antigo CEFET-BA, é preciso remontar as eleições ocorridas no CEFET no ano de 2006/7 que levaram a professora Aurina Oliveira Santana à Direção da Instituição e à nomeação do professor Albertino Ferreira Nascimento Júnior a Diretoria de Ensino. Esta mudança na direção política da Instituição permitiu que em outubro de 2007, após reuniões com a participação de todos os segmentos (professores, técnicos e estudantes) nas 10 Unidades de Ensino, durante todo o ano, fosse realizado o “I Congresso do CEFT BA”, promovendo a discussão, a partir de um texto guia, e a aprovação do “*Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA*”, com representação paritária dos três segmentos.

O documento guia para os debates nada mais é que a leitura particular da política curricular, isto é, das Diretrizes Curriculares para a Educação Tecnológica, de um grupo que tornou-se, em consequência de suas ações, hegemônico nesse ambiente. Em função de sua visão de mundo, e mesmo considerando os conflitos e disputas inerentes às formulações curriculares, este grupo afirmou intencionalmente

“valores coletivos”, expressos no PPI como “*princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas*”, da Instituição e de seu projeto de formação humana. Trata-se do “*currículo apresentado aos professores*”, mas com um componente diferenciador, propõe a discussão e decisão em um espaço democrático e paritário:

[...] o CEFET-BA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas *a igualdade e a solidariedade*, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; *a inclusão*, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; *a sustentabilidade*, como princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, *a democracia*, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas. (BRASIL/IFBA, 2008, p. 03)

Ao descrever a Missão desta Instituição o I Congresso aprovou uma formulação que indica a oferta de “ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada”, induzindo a comunidade a compreender, e reproduzindo esse entendimento em todo o documento, que a formação nessa instituição tem como referência, para as ações administrativas e pedagógicas, as necessidades da maioria da população e não, apenas, às do “mercado” de trabalho.

Como consequência propõe a formação de um “cidadão histórico-crítico” apresentando no PPI a compreensão do que deve ser esta formação:

A formação do cidadão histórico-crítico, no sentido proposto neste projeto, deve propiciar ao estudante a capacidade de referenciar o trabalho, como categoria ontológica da produção da existência humana, na história dos modos de produção, compreendendo-os como produção histórica, social e cultural da humanidade para agir conscientemente de forma transformadora e sustentável nas relações com os outros homens e com a natureza em direção a uma sociedade mais humana e sem qualquer tipo de opressão. (BRASIL/IFBA, 2008, p. 32)

Com esta formulação os congressistas indicam o “*trabalho como princípio educativo*”, isto é, o cidadão formado no IFBA deve estar instrumentalizado para interpretar o desenvolvimento da humanidade a partir desta categoria considerada como o conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas pelo homem, como indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as suas condições de existência (KUENZER, 1986). A compreensão da categoria trabalho, a partir deste conceito, supera a ideia reducionista do trabalho como sinônimo de emprego/salário ou produção de renda, conceitos que estão associados, apenas, a forma de organização do trabalho nas sociedades de modo de produção capitalista.

Portanto, o I Congresso do CEFET, comprometeu-se com uma concepção transformadora do homem, da sociedade e de superação do modo de organização econômica e social da nação. Estas opções repercutem diretamente no projeto educativo da Instituição:

[...] o CEFET-BA almeja o rompimento do paradigma da mera transmissão de saber, encaminhando-se para a uma prática educativa baseada numa pedagogia crítica, cujo objetivo principal é permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para submeter os imperativos econômicos às condições da sociedade. Tal prática educativa deve promover o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo, sendo este desenvolvimento pautado nos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL/IFBA, 2008, p. 32)

Para o PPI, portanto, não se trata de inovar apenas nos conteúdos. Mas de fazer a opção por uma pedagogia crítica (histórico-crítica) que instrumentalize os estudantes à compreensão do mundo, e dentro dele às relações com a tecnologia, como um processo histórico e social, como construção humana e por isso possível de ser conhecido (cognoscível) e de sofrer a interferência da ação transformadora da própria humanidade a partir dos princípios apontados pelos congressistas.

3 Os conhecimentos específicos que trata a Educação Física como componente curricular da educação básica a partir de seu objeto

Para responder a tal questão em primeiro lugar é preciso entender as possíveis perspectivas do ensino da Educação Física que tem nutrido a prática pedagógica dos professores a partir do objeto que trata a Educação Física.

No debate sobre a legitimação da Educação Física no currículo escolar, ao comentar sobre a questão “O que é, afinal, Educação Física?”, Bracht (1997), aponta a necessidade de reestruturar esta pergunta, considerando, que não há uma “verdadeira Educação Física” que exista “independentemente da Educação Física concreta e situada historicamente, que conhecemos”.

Cabe, portanto, perguntar, “como vem sendo a Educação Física?” (BRACHT, 1992, p. 34) Isto para nós é fundamental: a Educação Física real é a desenvolvida pelo conjunto das nossas práticas pedagógicas. Portanto, uma primeira aproximação do “papel” da Educação Física no PPI do IFBA será possível se compreendermos primeiro como vem sendo a Educação Física nesta Instituição. Pois é a partir do significado social atribuído pelos próprios professores a Educação Física nesta Instituição que será possível construir a sua identidade frente ao PPI.

É importante, no sentido de compreender os possíveis significados sociais atribuídos a Educação Física pelos professores, retomar, também, a afirmação de Bracht (1999) de que o objeto da Educação Física se relaciona “com a função social a ela atribuída e que define em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação.” (BRACHT, 1999, p. 43) O autor relaciona pelo menos três diferentes concepções do objeto da Educação Física que apresento neste quadro:

OBJETO QUE TRATA A EF	FUNÇÃO SOCIAL	CONHECIMENTO QUE FUNDAMENTA	ENSINO
ATIVIDADE FÍSICA	TREINAMENTO/ SAÚDE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Princípios do treinamento físico utilizando a aula como sessão de treinamento.
MOVIMENTO HUMANO	EDUCAÇÃO DOE PELO MOVIMENTO	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, CIÊNCIAS	O desenvolvimento motor, utilizando

		BIOLOGICAS	jogos, brincadeiras, atividades competitivas.
CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, FILOSOFIA, etc...	Conhecimento sobre jogos, esportes, danças, lutas, ginástica, entre outros.

Na primeira concepção “atividade física”, a função social da Educação Física se relaciona diretamente a aptidão física ou treinamento físico, não só no campo do desempenho motor, do mais ágil, mais resistente, mais rápido e mais forte, geralmente em busca de medalhas, mas, também, no que tange aos aspectos da prevenção de problemas de agravo da saúde: promoção, proteção e reabilitação da saúde. Portanto, o conhecimento necessário à sua fundamentação será encontrado no campo das ciências biológicas, como os conhecimentos relacionados a anatomia humana, fisiologia humana e do esforço, bioquímica, nutrição, etc.. Nesta concepção a prática pedagógica está associada ao treino físico, isto é, a aula é uma sessão de treinamento.

A concepção seguinte, “movimento humano”, segundo Bracht, (1999) “não marca uma mudança de paradigma”, há um processo de incorporação pela Educação Física “do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade” (BRACHT, 1999, p. 44) A função social da Educação Física está centrada no desenvolvimento da criança em seus domínios cognitivo, afetivo e motor. Trata-se da educação “do” e “pelo” movimento. A idéia é de que as práticas corporais desenvolvidas pela Educação Física estejam relacionadas às fases biológicas do desenvolvimento das crianças e que esta possa aprender os movimentos, numa referência clara ao desempenho, **educação do movimento**.

De outro lado os aspectos motores ensinados/treinados poderão apoiar o desenvolvimento cognitivo e afetivo na medida em que as noções de esquerda e direita, lateralidade, coordenações óculo-manual e óculo-pedal, etc., são importantes para aprendizagem de outros conteúdos em outras disciplinas: **educação pelo**

movimento. O conhecimento que fundamenta esta concepção está centrado na psicologia do desenvolvimento, associado, também, aos aspectos biológicos do desenvolvimento humano.

A terceira concepção, cultura corporal, define a Educação Física como prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento.

“o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. (...) Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”. (BRACHT, 1999, p.45)

Isto quer dizer que a ginástica, as danças o esporte, etc., enquanto elementos da cultura corporal de movimento, tratados pedagogicamente pela Educação Física na escola, são conteúdos desta prática pedagógica, e devem ser apreendidos em todas as suas dimensões históricas, políticas, econômicas, midiáticas, comportamentais, dos hábitos, valores, etc. E devo destacar a dimensão da prática para enfatizar que em certo momento confundimos o sentido de acrescentar as demais dimensões a serem apreendidas sobre os elementos da cultura corporal, entendendo que aprender “sobre”, significava não fazer, não jogar, não correr, não brincar... estirpando, para nós, o que há de mais rico nas aulas de Educação Física que é a possibilidade de ter a vivência, a prática como uma das dimensões do conteúdo.

É importante salientar que as duas primeiras perspectivas apresentadas remetem a uma concepção de Educação Física que não:

“(...) permite ver o objeto como construção social e histórica e, sim como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência que vão sustentar as suas propostas”. (BRACHT, 1999, p.45),

Isto é, há uma naturalização do movimento como se este não fosse também produção humana do campo da cultura.

Retomando os estudos da professora Nereide Saviani (2003) sobre o campo da história do currículo, perceberemos que uma das generalizações apontadas indica que a elaboração do currículo “consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na formação”.(SAVIANI, 2003, p.33) O que significa dizer que as disciplinas escolares se constituem em uma seleção de elementos da cultura. Na verdade um conjunto de ênfases e omissões, de decisões que consideram o interesse da formação pretendida naquela circunstância particular (histórica, econômica, social, política, etc) em que são decididas.

A Educação Física, como as demais disciplinas ensinam elementos da cultura tratados pedagogicamente na escola. Trata-se, portanto, de identificar a necessidade de tomarmos o tradicional conhecimento a cerca da cultura corporal de movimento e tratá-lo pedagogicamente na escola em todas as suas dimensões no sentido de experimentá-los e compreende-los.

Quando focamos sua função social e os conhecimentos que a fundamentam as duas primeiras concepções do objeto que trata a Educação Física identificamos a perda da possibilidade de compreensão destes elementos da cultura por nossos alunos na medida em que a prática pedagógica se resume ao ensino da dimensão da prática, do como fazer. No entanto, o próprio Bracht (1992), chama a atenção para o fato de que não “basta pensar/trabalhar a Educação Física no campo da cultura para identificá-la com uma concepção progressista/crítica, pois, existem, também, conceitos que operacionalizam e definem cultura em campos conservadores”. Sugere que a cultura e nela o corpo e, também, “o movimentar-se precisam ser estudados e entendidos como estruturas sociais de sentido e significado complexos, em contextos e processos sócio-históricos específicos”. (BRACHT, 1999, 46)

Podemos agora retomar a questão posta para esta mesa: É possível a Educação Física ter um “papel” no currículo do IFBA? Em outros termos: considerando o papel social que atribuímos à Educação Física e os princípios estabelecidos no PPI é possível dar sentido ao ensino da Educação Física no IFBA?

O primeiro desafio que apontamos para a área da Educação Física desta Instituição é de tomar a decisão sobre qual a função social deste componente curricular na escola. Se considerarmos que a prática pedagógica possível e desejável é aquela relacionada exclusivamente a prática das atividades físicas e ao desenvolvimento das habilidades motoras no sentido do treino ou da promoção da saúde, teremos algumas dificuldades: 1) em avançar sobre as demais dimensões dos seus conteúdos; 2) retomar os princípios do PPI na formação: a igualdade, a solidariedade, a inclusão, a sustentabilidade e a democracia; 3) utilizar uma pedagogia do campo crítico no processo de formação do cidadão histórico-crítico.

Ao tomarmos a função social do treinamento físico/esportivo como função social da Educação Física devemos atentar para as características desta prática: 1) a regularidade: os estudos tem mostrado que o treino se torna eficaz se for executado pelo menos três vezes por semana; 2) a duração: os estudos mais recentes indicam que as sessões diárias devem ser compostas de um mínimo de trinta minutos, ininterruptos ou em sessões mínimas de dez minutos; 3) a intensidade: é preciso manter a atividade pelo menos em intensidade moderada para que haja resposta do organismo em relação a condição física; e 4) tempo necessário ao treino das habilidades motoras (técnicas e táticas) necessárias há modalidade. Neste caso a disciplina não tratará dos conhecimentos da cultura corporal de movimento com os estudantes, mas, aplicará sobre eles alguns princípios, também produzidos historicamente pela humanidade, para garantir os objetivos de melhorar a condição física ou a qualidade de movimentos técnicos/táticos já elaborados.

A questão que se levanta é: esta forma de tratamento do conhecimento nas aulas de Educação Física sustenta a presença da Educação Física na Instituição? Como tratar a igualdade, a solidariedade, a sustentabilidade e a inclusão se o objetivo final é a melhor *performance* física? Como formar o cidadão histórico-crítico, democrático se não há tempo/espço nas aulas para a produção da crítica?

Se entendermos, no entanto, que a função social da Educação Física é o ensino dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, então podemos, ao incorporar de forma crítica as demais dimensões destes conteúdos, atender ao

compromisso assumido pelo PPI do IFBA de que a “prática educativa deve promover o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo, sendo este desenvolvimento pautado nos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade.” (BRASIL/IFBA, 2008, p. 32)

4 A repercussão dos fundamentos do PPP do IFBA no que concerne à especificidade do trato do conhecimento da Educação Física

As exigências da formação em Instituições como o IFBA sempre foram de um ensino centrado no conhecimento técnico com alto grau de exigências dos estudantes e pouca preocupação com a formação humana. No entanto, o PPI aponta para um projeto educativo que:

[...] deve estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho, preparando os indivíduos para a inserção na vida social com uma visão global, no sentido de garantir a toda a população o acesso crítico aos conhecimentos e ao desenvolvimento da cidadania para que possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com perspectiva de futuro, e iniciativa para transformá-la qualitativamente.

A escola que havia, em certo tempo, delegado às pressões externas a determinação de seu plano de formação humana, pois vinculou o projeto formativo institucional às exigências mercadológicas, apontou, no momento da formulação do PPI, para uma nova perspectiva muito mais ampla de formação humana. Esse fato coloca uma questão para as disciplinas que não compõe àquelas relacionadas diretamente à formação profissional, mas estão no campo das linguagens, como as Artes plásticas, a Música, a Educação Física, etc. Os conhecimentos específicos da área devem procurar aproximações com o conteúdo técnico relativo aos processos produtivos? Moraes, (2012), ao considerar que o papel destas disciplinas, ao longo do desenvolvimento da escola moderna, sempre foi o de distinguir os integrantes das classes sociais mais abastadas, assim se posiciona:

A resposta é direta: não. O papel dessas disciplinas nos dias de hoje, na escola pública, deixou de ser distinção de classe e passou a ser ato de rebeldia. Ou se rebelam em

nome do direito de todo estudante a acessar a produção humana no campo da cultura em seu mais amplo espectro, inclusive o corporal, ou caminhamos para o ostracismo, para a monotonia, para a desvalorização, para o descrédito. Mas colocar tais disciplinas a serviço do sistema produtivo é perder tempo, esforço físico e emocional e retirar do estudante o direito de conhecer outras formas de aprendizagens que o mundo oferece. (MORAES et al., 2012, p. X)

Se de um lado a ideia de distinção de classe pelas práticas corporais e domínio da cultura e das artes não tem mais sentido na escola, de outro, aproximá-las dos conhecimentos relativos aos processos produtivos seria colocar-lhes “camisa-de-força”, uma tarefa instrumental e utilitarista das aulas de Educação Física.

A relação da Educação Física com o mundo do trabalho (entendido no PPI [p.5] como a relação de poder que se estabelecem entre o capital e o trabalho) deve ser construída a partir da sua especificidade, isto é do seu conteúdo próprio, tratado de forma crítica e criativa. Isso significa que a cultura corporal de movimento deve ser compreendida como uma linguagem, isto é, como uma chave de leitura do mundo. A Educação Física, como componente curricular obrigatório em todas as fases da Educação Básica, deve ensinar os conhecimentos da cultura corporal de movimento como uma linguagem que permite à juventude compreender as relações entre o movimentar-se e o mundo que a cerca. Deriva daí a compreensão que só é possível estabelecer estas relações se os elementos da cultura corporal, escolhidos para serem tematizados na escola, forem tratados em todas, ou no maior número possível de dimensões (histórica, social, econômica, conceitual, procedimental, atitudinal, etc...).

Considerando esta perspectiva para o trato do conhecimento nas aulas de Educação Física é possível resgatar os princípios apresentados no PPI do IFBA para afirmar que o nosso planejamento deve incorporar jovens de ambos os sexos em nossas aulas; deve incorporar os menos hábeis e os portadores de necessidades educativas especiais em todas das atividades; deve incorporar conteúdos diferentes a cada ano/trimestre/bimestre e para cada turma no sentido de aumentar o conhecimento e repertório de nossos alunos, sobre a cultura corporal. Não há sentido em aulas livres ou alunos que optam por atividades que desenvolverão durante o ano todo com a

“supervisão” do professor. Não há sentido em procurarmos o atleta olímpico em nossas aulas.

5 Referências

BRACHT, Valter. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In FERREIRA, Amarílio. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo:Cortez, 1987.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo:Cortez, 1987.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: VORRABER, C. M. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: anos 90. in CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

SACRISTÁN J. Gimeno, **O currículo: uma reflexão prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. (org.)**Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo:Cortez, 1999. p.7-38.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico**. 4 ed. São Paulo:Autores Associados, 2003.

Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Av. Fernando Ferrari, 514 Goiabeiras
Vitória - ES - CEP 29075-91

ANEXO 3

Síntese:

GT: O Currículo da Educação Física do IFBA (Texto transcrito na íntegra da apresentação para a plenária realizada pelo Professor Sérgio Campus Camaçari).

A gente tem que identificar o elemento. Dentro do elemento da cultura corporal, como é que o professor pode, deve, deveria trabalhar?

Não deu pra gente fazer dos cinco elementos, mas a gente balizou através do esporte, e a partir daí a gente vai ter a ideia de como os outros vão se construir. Então a gente dividiu em quatro, é, em quatro elementos, que no final a gente vai chegar à conclusão do todo né.

Primeiro a gente, é, definiu as dimensões. Então, se o conteúdo é esporte, o que é que a gente tem que olhar do esporte, então a gente pegou todas as manifestações do esporte. O esporte coletivo, o esporte individual, o esporte de aventura, as novas manifestações do esporte, que são as novas modalidades que estão surgindo. E também o esporte adaptado, então a gente tem cinco dimensões do esporte que a gente pode trabalhar nas aulas de educação física.

A partir de quais princípios? Primeiro, trabalho, trabalhar o princípio da inclusão respeitando o individualismo, então não nos cabe dentro de uma instituição de ensino trabalhar o esporte de forma que ele exclua alguns em demérito de outro. Como dei um exemplo que nesse semestre recebi um aluno cego, então eu tinha que adotar essa aula nem que o cego seja excluído, e nem que os outros sejam excluídos por causa do cego, esse é o nosso desafio. Então, construir o conhecimento acerca do esporte, considerando todos os seus aspectos históricos, sociais, políticos e culturais. Eu vou ensinar o vôlei, tal tal, mas preciso contextualizar porque desse vôlei, porque que ele tá ali, qual o objetivo, sentido de trabalho coletivo, etc e tal.

O aluno não pode sair como ele entrou. Achando que ele é apenas uma máquina de reprodução de determinado eixo técnico, não cabe mais isso diante da proposta que o

PPI nos faz. Desenvolver o potencial de cooperação e trabalho coletivo, valores éticos, estéticos, da saúde e qualidade de vida, e também culturais do indivíduo. Então, é, dentro da proposta da cultura corporal do movimento, às vezes, é, a gente acha que você não pode trabalhar elementos como da saúde e da qualidade de vida. E é impossível você falar sobre esporte e não falar sobre esses princípios.

Então tem também a perspectiva de trabalhos de alguns que estão aqui. Mas, o mesmo professor que pode falar de qualidade de vida ele pode contextualizar esse esporte da forma cultural. Então, se eu ainda não entendi nada, vou trabalhar e tenho que falar dessa realidade, de como a gente pode adaptar o esporte a essa realidade, porque muitas vezes esse menino vem de uma comunidade que ele nunca vai ter acesso a uma rede, nem a um... E ele precisa contextualizar, e eu lembrei do exemplo dos bambus que você fez lá da coisa pra acontecer né. E por último é promover, e aí foi uma discussão retada que o povo da matemática teve que entrar e esclarecer pra nós, o que era, que nós não sabíamos a diferença entre inter, multi e trans. Ficou parecendo negócio do (...). Então, a gente ficou o que que vai ser? Interdisciplinaridade, multi ou trans? E no final a gente decidiu que vai ser as três. Porque pelo que o pessoal explicou rapidamente, a interdisciplinaridade é quando eu trago um elemento de uma outra disciplina pra dentro da minha prática, né, mais ou menos isso. A multi é quando eu envolvo um trabalho com várias disciplinas ao mesmo tempo, que é o que a gente tava fazendo. E a trans que eu esqueci, que não é transexual, seria um elemento que vai além dessa perspectiva.

Então promover a multi/intra e transdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. Aí a gente disse e quais são essas áreas de conhecimento que você tem que abordar dentro da aula? E aí a primeira é políticas voltadas para o esporte, então, eu to trabalhando voleibol, eu preciso é, dizer pro meu aluno e trabalhar com ele quem é esse voleibol, como é que ele se insere na sociedade, como é que ele se manifesta através do esporte de rendimento, através do esporte escolar etc e tal, a história e atualidade dos esportes como fenômeno cultural, né, o aluno ele precisa tá contextualizado disso. Atividades que visem o desenvolvimento das necessidades motoras dos estudantes. Esse foi um ponto que a gente discutiu, mas chegamos a um denominador, então, a gente sabe que nossos alunos são de ensino médio. Eles tão

em determinado, determinada fase do aspecto motor né, que já é a fase, no entendimento, eles já tão, é, com as habilidades já completas, e a gente passa pelo esporte como um todo. Já nesse aspecto de desenvolvimento. E também, atividades que visem o desenvolvimento das necessidades motoras e atividades que visem o aprendizado, a crítica e a construção das técnicas e regras de cada esporte.

Não existe o esporte só na teoria. O aluno precisa aprender o esporte, a jogar o esporte. Agora, a gente tem também que contextualizar de forma crítica, então se tem determinada regra que o aluno acha que ela não tem muito a ver, então vamos discutir com o aluno, o que ela tem a ver, o que ela não tem a ver. E aí pra nossa escola será que essas regras servem? Será que a gente cria nossas regras? Né, e mostrar essas coisas. Então a gente não nega o treinamento do gesto mas ao mesmo tempo a gente não pode desmerecer que isso precisa ser contextualizado, ok? Pra não ficar parecendo... Porque muita gente acha que a cultura corporal do movimento é só pra ficar na teoria e não na prática. E não existe isso, né, projetos de educação física que não faz prática.

E no final, que ações concretas a gente pode fazer pra materializar isso... Então, são projetos integrados entre áreas do conhecimento, inter/multi/transdisciplinar. Seria as várias experiências que a gente viu aqui. São as visitas técnicas, os passeios, então... ah eu tô dando voleibol e na cidade existem clubes com ... voleibol profissional, então a gente pode levar os meninos lá e eles entenderem, observarem como é um treinamento de alto nível, até pra poder questionar, pra poder dizer se aquilo cabe ou não na escola, e coisa e tal.

É, seminários e fóruns de discussão. Eu acho que o aluno ele tem que discutir a realidade do esporte e ver como ele é. Jogos e festivais de integração, e aí a gente contempla a proposta que foi feita aqui anteriormente... É, visitas de campo e, a gente não pode deixar de trabalhar a questão do jogo adaptado, porque o portador de deficiência e necessidades especiais é um realidade dentro dos institutos, né, e a gente não pode trabalhar de forma a excluir esses alunos. E um ponto que todo mundo colocou que em um jogo adaptado não é que a gente crie uma situação só pro menino cedo jogar, mas é fazer com que os outros meninos vivam essa realidade. Então,

vendendo os olhos deles, é mais ou menos o que eu tenho feito é, lá na realidade do dia-a-dia de Camaçari. Ficou claro?

Eu só queria deixar claro que é uma proposta globalizadora, entendeu. Vocês viram que a gente não definiu o que vai ser no primeiro e no segundo não. A ideia é quando eu decidir trabalhar esporte na minha aula de educação física, o que é que eu posso fazer com o conteúdo esporte? Então aqui tá descrevendo mais ou menos o que você pode trabalhar. Mas o desenho disso dentro do seu currículo individual quem vai dizer é você. (PROFESSOR 1)

ANEXO 4



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFBA**

CARTA ABERTA ÀS COMUNIDADES INTERNA E EXTERNA DO IFBA

Os professores da área da Educação Física do IFBA, em respeito aos servidores, estudantes, familiares e à comunidade em geral, vem apresentar esclarecimentos sobre a decisão de, neste ano de 2015, priorizarmos os Jogos Esportivos de Estudantes do IFBA (JIFBA) em detrimento aos Jogos Esportivos de Estudantes dos Institutos Federais (JIFS), através desse documento intitulado Carta Aberta da Educação Física do IFBA, entregue ao Departamento de Cultura, Esporte e Lazer (DACEL), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFBA no dia 22/07/2015.

Primeiramente, é preciso traçar o cronograma histórico para que possam compreender os avanços que a área da Educação Física tem conseguido ao longo dos anos de sua existência dentro do IFBA.

Em 27/06/2013, o Conselho Superior do IFBA (CONSUP), através da Resolução nº 26, aprova o novo Regimento Geral do IFBA, com um Organograma totalmente modificado, e em sua estrutura, um setor para atuar especificamente no fomento a prática do Esporte e Lazer dentro do IFBA, no planejamento e execução de eventos esportivos para a comunidade interna e externa, na proposição de modelos e procedimentos para desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer no âmbito dos Campus, na orientação de elaboração de propostas coletivas de ações esportivas e de lazer que contemplem a realidade administrativa, pedagógica e financeira dos Campus, além de outras competências (vide Art. 97, 98 e 99 do Regimento Geral do IFBA).

Assim, foi criado o Departamento de Cultura, Esporte e Lazer (DACEL), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), com a missão de atender as

expectativas da comunidade em geral. Vale ressaltar que esta iniciativa inédita do IFBA foi comemorada pelos organizadores dos Jogos Esportivos Estudantis dos Institutos Federais (JIFS) em diálogos telefônicos e e-mails institucionais, bem como as dezenas de profissionais da área da Educação Física do país que tomaram conhecimento do fato, pois são poucos os Institutos Federais que valorizam e fomentam as áreas do Esporte e Lazer.

Em 2008, quando recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA possuía apenas 06 (seis) Campus, denominados UNEDs (Unidades Descentralizadas), mas hoje, o IFBA está presente em 24 cidades da Bahia. Em seus 105 anos de existência, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado da Bahia, se ampliou aceleradamente e nos últimos sete anos constituiu uma super estrutura multicampi que nos impõe desafios de gestão e de ensino-aprendizagem. Alguns Campus, inclusive, possuem distância de mais de mil quilômetros entre si, o que têm nos permitido, e até exigido, repensar maneiras de nos aproximarmos, encurtarmos distâncias, dialogarmos para buscar o consenso, reduzirmos gastos, otimizarmos recursos e trabalharmos de maneira conjunta.

Do mesmo modo, o número de professores aumentou significativamente, já que dezenas de cursos foram criados e diversos Campus inaugurados, de modo que hoje, o IFBA conta com aproximadamente 40 (quarenta) professores da área da Educação Física.

Outro fato a destacar é que até o ano de 2008, os recursos financeiros eram centralizados no Campus Salvador, intitulada como sede do ainda CEFET-BA. Os demais Campus do interior, total de seis, sempre tinham que se remeter ao Campus Salvador, já que este centralizava as decisões e recursos. Mas, com a criação do IFBA, cada Campus pôde ter sua autonomia administrativa e financeira, podendo decidir como aplicar seus recursos. Ao invés de se remeter ao Campus Salvador, as dezenas de Campus do interior passaram a se remeter à Reitoria, criada para atender à nova estrutura do IFBA.

Seguindo a trajetória histórica da área da Educação Física do IFBA, cabe destacarmos que, em 2013, ainda em campanha eleitoral, o candidato à Reitor, professor Renato Anunciação Filho, em visita aos diversos Campus, ouviu os apelos e

queixas dos professores da área da Educação Física. Entre as insatisfações e pedidos estavam o tratamento igualitário entre os Campus quanto aos investimentos e oportunidades, criação de Jogos Esportivos de Estudantes e Servidores (Internos e Externos) com a participação de TODOS os Campus, equiparação quanto à infraestrutura esportiva dos Campus, ampliação de investimentos em equipamentos esportivos, contratação de mais docentes da Educação Física, reformulação do já defasado currículo da Educação Física, gestão participativa considerando os interesses dos docentes da área da Educação Física, nomeação de servidor para Chefiar o Departamento de Cultura, Esporte e Lazer (DACEL) e dar início às atividades aos quais o setor foi criado, dentre outras questões.

Ao tomar posse após vencer as eleições, o Magnífico Reitor Renato Anunciação Filho mobilizou uma reunião em Outubro/2014, no Campus Ilhéus, e convocou todos os chefes de Departamento, coordenadores de área ou representantes de todos os Campus docentes da área da Educação Física do IFBA, além das Pró-Reitorias de Ensino e Desenvolvimento Institucional e Departamento de Gestão de Pessoas. O objetivo foi ouvir as sugestões, inquietações e propostas dos professores da área da Educação Física e em seguida traçar um plano de trabalho com ações específicas para as áreas de Esporte e Lazer.

Neste encontro foram constituídas 06 (seis) comissões de trabalho (incluindo docentes que não puderam ir a Ilhéus participar da reunião) para atuar nas principais frentes de intervenção da área da Educação Física: de Jogos Seletivos (Estudantes e Servidores), de Jogos Integradores (Estudantes e Servidores), de Currículo, de Infra-Estrutura e de Práticas Corporais). Tais comissões estabeleceram um acordo tácito de que o princípio que regeria o trabalho das mesmas era a **democracia, respeito e tratamento igualitário** entre todos os Campus do IFBA, distribuídos no vasto território da Bahia.

Esse momento representou o marco de um novo tempo da área da Educação Física nessa instituição que se expandiu e ao mesmo tempo buscou garantir a legitimidade dos processos históricos específicos de cada Campus. Faltava, no entanto, a mesma igualdade de oportunidades a todos os Campus. A idéia não era restringir, e

sim estender aos Campus do interior as mesmas oportunidades do Campus da capital no fomento às práticas de Esporte e Lazer.

Esta reunião de trabalho em Ilhéus é considerada um grande divisor de águas na área da Educação Física, por significar um espaço democrático de participação e debate acerca da construção de uma política de Educação Física e Esportes para o IFBA e por ter sido marcado pela diversidade formativa dos docentes presentes, bem como pelas realidades diversas que a área enfrenta no contexto de cada Campus.

Em Fevereiro/2015, o então Reitor do IFBA publicou as Portarias nº 216 a 220 e 340, relacionando os nomes dos servidores para trabalhar nas seis comissões citadas. Neste mesmo mês, a professora Liz Rodrigues assumiu a chefia do Departamento de Cultura, Esporte e Lazer (DACEL), e tão logo assumiu o cargo, tratou de se inteirar sobre o processo que antecedeu sua chegada, e prontamente convocou as seis comissões de trabalho para iniciar imediatamente as ações.

Entre Março e Abril/2015, as seis comissões de trabalho elaboraram seus respectivos Planos de Trabalho. O trabalho foi intenso e a dedicação dos membros das comissões foi grande, e cada comissão, dentro das suas especificidades apresentou para o DACEL/PROEX suas propostas de trabalho.

Cabe destacar, que historicamente, o Campus Salvador foi o único que teve oportunidade de representar essa instituição no JIF's e em medida pontual, nos EDSIFE (Encontro Desportivo dos Servidores), haja vista que não existiam jogos internos entre Campus no IFBA que permitisse tal seleção, exceto iniciativas pontuais de alguns docentes de realização de jogos entre UNED's, mas que nunca se configurou como uma prática sistemática e de iniciativa da gestão. Portanto, uma vez com dezenas de Campus, mais do que natural que estudantes e servidores passassem a questionar os critérios de priorização do Campus Salvador na representação do IFBA no JIFS (estudantes) e EDISIFE (servidores). A igualdade de direitos deveria ser assegurada à todos Campus, indistintamente, em que alunos e servidores de TODOS os Campus pudessem usufruir desse bem cultural que é o esporte, inclusive em sua face competitiva.

Com a proximidade dos Jogos Estudantis dos Institutos Federais (JIFS), cuja Etapa Nordeste estava prevista para ser realizado em Setembro/2015 na cidade de

Natal/RN e a Etapa Nacional prevista para acontecer em Novembro/2015, e do Encontro Desportivo dos Servidores das Instituições Federais de Ensino (EDSIFE), cuja etapa Nordeste estava prevista para ocorrer em Outubro/2015 e a Etapa Nacional prevista para suceder em Novembro/2015, o DACEL priorizou trabalhar mais intensamente com a comissão dos Jogos Seletivos (Estudantes e Servidores), já que o tempo era curto para planejar e executar todas as fases do plano de trabalho. Em poucos dias de trabalho intenso, a comissão dos Jogos Seletivos elaborou dois planos de trabalho, um para os Jogos de Estudantes e outro para os Jogos de Servidores, contemplando a realização de Jogos Internos do IFBA (Estudantes e Servidores) como seleção de participação para os Jogos Regional (Nordeste) e Nacional, respectivamente.

Desse modo, a comissão assegurou em seu planejamento que se pudesse ter um processo justo de condições de disputa entre os Campus de cada modalidade esportiva, para que assim, saindo vencedores, fossem representar o IFBA no JIF's e/ou EDISIFE, em suas Etapas Regional (Nordeste) e Nacional. Desse modo, todos os estudantes e/ou servidores do IFBA poderiam ter, por parte da Reitoria, o mesmo tratamento igualitário a conquistar suas vagas nos referidos jogos por desempenho nas competições.

Assim, a Comissão dos Jogos Seletivos definiu em seu plano de trabalho, dentre outros detalhes, que os Jogos Internos do IFBA iriam ocorrer da seguinte forma: I) os Jogos Esportivos de Servidores do IFBA (EDSIFBA) seriam realizados nos dias 05, 06 e 07 de Setembro nos Campus Eunápolis e Porto Seguro; II) já os Jogos Esportivos de Estudantes do IFBA (JIFBA) seriam realizados em quatro etapas entre os meses de Junho a Agosto, nos Campus Vitória da Conquista, Paulo Afonso, Barreiras e Ilhéus.

Com a deflagração da greve no IFBA, no dia 13/04/2015, todas as comissões paralisaram seus trabalhos, sendo que a Comissão de Jogos Seletivos já estava com as propostas do JIFBA e EDSIFBA prontas (técnica e financeiramente), inclusive com cartazes de divulgação preparados. Considerando o estado de greve dos servidores do IFBA, com adesão da totalidade dos Campus e mais a Reitoria (de acordo com os Boletins do Sinasefe); considerando que, uma vez em estado de greve, não há apoio local para realizar as múltiplas tarefas necessárias para a realização dos jogos;

considerando que uma vez sem aulas não como há garantir a participação do público-alvo (seja servidores ou estudantes) nos jogos, já que apenas dois Campus estão com aulas normais; considerando que não há como solicitar diárias e passagens e uso de veículo oficial para os membros da comissão executora, já que em tese, estão em greve; considerando que até Junho/2015 não tínhamos nenhum indicativo do SETEC/MEC de liberação de recursos para realização dos Jogos dos Estudantes ou Servidores; a comissão de Jogos Seletivos entendeu que não havia condições de darmos continuidade à implementação do Plano de Trabalho desta e das demais comissões da Educação Física, com o estado de greve dos servidores e ausência de aulas. Este cenário descrito acima nos deu a clareza de que não devíamos avançar nas ações planejadas. E a greve já dura aproximadamente 100 (cem) dias.

Nesse bojo, outras dezenas de Institutos Federais da Região Nordeste deflagraram greve. O Sinasefe-Nacional registrou em seus boletins a ocorrência de greve em todos os nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe).

Na contramão desse movimento, em Junho/2015, ocorre um debate paralelo de alguns professores da área da Educação Física, no sentido de pressionar o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o Ministério da Educação a realizar os Jogos Nacionais, movimentando assim, as etapas regionais dos mesmos jogos. Em resposta a esse pedido, o MEC informou que, devido ao corte orçamentário e outras questões, o Encontro Desportivo dos Servidores das Instituições Federais de Ensino (EDSIFE) na Etapa Nacional estava CANCELADO no ano de 2015. Porém, confirmou que iria liberar recursos para a realização da Etapa Nacional dos Jogos Estudantis dos Institutos Federais (JIFS).

Em Julho/2015, o DACEL/PROEX entrou em contato com os organizadores dos JIFS – Etapa Regional Nordeste, que informaram que a data e local previstos para a realização era 13 a 18 de setembro de 2015, em Natal/RN. Em respeito ao movimento grevista e ao trabalho democrático muito bem encaminhado da Comissão de Jogos Seletivos, a PROEX não provocou nenhum movimento no sentido de definir participação do IFBA.

No entanto, dois professores de Educação Física que historicamente estiveram à frente das equipes do Campus Salvador que representava o IFBA no JIFS anos anteriores foram solicitar da PROEX algum movimento no sentido de dialogar sobre a participação do IFBA nos jogos. A PROEX, mesmo considerando o movimento de greve, fez um Convite aos docentes da área da Educação Física do IFBA, Coordenadores de Extensão e Diretores Gerais dos Campus a participarem de uma web conferência na última sexta-feira, dia 17 de julho de 2015, a fim de dialogar sobre as condições efetivas para a participação do IFBA no JIFS 2015, em caráter de consulta.

Na web conferência estiveram presentes 21 professores de Educação Física dos mais diversos Campus, como esclarece a Minuta da Reunião, 02 diretores gerais, 01 Coordenador de Extensão, 01 Diretor de Ensino e 04 Dirigentes da PROEX. Todos tiveram direito à fala, apresentando seu entendimento e posição acerca da participação ou não do IFBA no JIFS 2015, conforme comprova a gravação do áudio da web conferência. Por mais de duas horas de debates e esclarecimentos, foram colocadas algumas das seguintes situações:

- os estudantes ficarão muito desmotivados sem a participação do IFBA no ano de 2015;
- o esporte perde sem essa participação;
- é importante o IFBA se manter participando do JIFS, independente da forma;
- os estudantes se motivam pelo JIFBA;
- a comissão já tinha um adiantado processo de organização dos JIFBA, que teria como consequência a seleção de equipes e estudantes para representarem o IFBA no JIFS, a partir de uma garantia de participação dos estudantes de todos os campis;
- as especificidades de cada Campus, uns com greve (15) e outros não (04);

- o estado de greve do IFBA e outros Institutos Federais do Nordeste, inclusive o IFRN, cidade sede dos Jogos da Etapa Regional Nordeste a ocorrer entre 15 e 18 de Setembro (a ser confirmado pelo IFRN);
- não há tempo de realizar os jogos inter-campi do IFBA para selecionar os campeões em cada modalidade para competir na Etapa Regional-Nordeste, como foi planejado pelo plano de trabalho elaborado pela comissão dos Jogos Seletivos que estava em andamento até a deflagração da greve;
- como não haverá jogos inter-campi do IFBA para selecionar os campeões para competir na Etapa Regional-Nordeste, ter-se-ia que definir os critérios de escolha de qual Campus vai ou não, respeitando-se o quantitativo de atletas máximo para cada modalidade (individual e coletiva), conforme especificam os Art. 4º, 5º, 11º e 12º do Regulamento Geral dos JIFs (vide em anexo);
- as dificuldades de cada Campus arcar com os custos: **dos alunos** – inscritos e reservas (considerar a média de R\$250 por aluno); **docentes** (considerar a média de R\$1.200 por professor); **uniformes dos alunos** (considerar 02 uniformes diferentes para cada aluno, sendo um claro e outro escuro, conforme especifica os Art. 24º e 25º do Regulamento Geral dos JIFs; **combustível do ônibus** para transporte e alunos e professores; e **Diárias dos motoristas** (pela legislação trabalhista do motorista atual, se a distância ultrapassar 600km ou 06 (seis) horas ao volante, deve-se ter em cada ônibus 02 motoristas para revezamento). * (considerar a média de R\$1.200 por motorista)
- a disponibilidade da PROEX/Reitoria pagar a quantia de R\$54 mil à comissão organizadora dos JIFs, além das diárias e passagens dos representantes legais do IFBA designados pelo Reitor com portarias específicas (* essa quantia será apenas para pagar despesas com Alimentação e Hospedagem dos Alunos inscritos nos jogos e mais a compra de medalhas, troféus e outros itens dos JIFS);

- uma vez decidido participar dos Jogos, a PROEX/Reitoria deveria pagar diárias e passagens do(s) professor(es) que irão representar o IFBA na reunião de organização da Etapa Regional, a ser realizada na última semana de Julho ou primeira semana de Agosto (data a ser confirmada pelo IFRN);
- o IFBA está em greve há 3 meses, e dessa forma, não tem havido trabalho de treinamento das equipes e nenhum dos Campus, o que compromete a qualidade da participação dos estudantes nesses jogos e fere o princípio do treinamento esportivo que é de regularidade e sequencia;
- Se cerca de 75% dos Institutos Federais do Norte e Nordeste estão com greve deflagrada, e ainda assim decidiram participar da Etapa Regional Nordeste do JIFS a qualquer preço, mesmo que não realize os Jogos Internos, o IFBA não precisa acompanhá-los, até mesmo podendo adotar uma postura diferenciada, coerente, democrático e justo com todos os estudantes e docentes;
- num ano de recessão e cortes nos orçamentos dos institutos, consideramos que seria prudente e coerente com o trabalho das comissões, que esse valor devesse ser investido na realização dos JIFBA, de modo que fortaleceria os Jogos Internos do IFBA, oferecendo oportunidades de um número bem maior de estudantes (aproximadamente 500 estudantes em detrimento de máximo de 100 estudantes no JIFs)) e se constituiria um processo muito mais justo de seleção para o JIFS 2016;
- Considerou-se que seria possível participar dos 02 eventos (JIFS e JIFBA), e mais uma vez perpetuar a priorização do Campus Salvador e não oportunizar a todos os Campus do interior;
- as ponderações feitas no sentido da NÃO participação do IFBA nesse ano são coerentes com os documentos institucionais e, em especial, ao PPI,

que trata dos processos democráticos e participativos como princípio para a verdadeira formação integral do estudante;

- o mês de Agosto não é suficiente para executarmos os Jogos Internos do IFBA, com uma seleção minimamente justa de estudantes para participarem das Etapas Regional e Nacional do JIFS, e nem tampouco, de depois de selecionados, treinarem juntos para uma participação que eleve o nome do IFBA no cenário esportivo regional e local;
- tempo exíguo para tramitação e liberação de recursos para Aquisição de Materiais esportivos, liberação de diárias e passagens de servidores e motoristas, e uniformes precisaria ser atropelado;

Ao final da webconferência, os participantes encaminharam duas propostas, submetidas à votação:

- 1) PROPOSTA 1 – Não participação do IFBA nos Jogos de Estudantes dois IFs (JIFs) – Etapas Regional e Nacional, Envio de Carta Informativa à comissão organizadora dos JIFs informando da decisão, Descentralização dos recursos para os Jogos Internos e Convocação dos Membros da Comissão de Jogos para retomada dos trabalhos. Proponentes: Claudia/Cristiano (Ilhéus)
- 2) PROPOSTA 2 – Participar dos Jogos de Estudantes dois IFs (JIFs) – Etapas Regional e Nacional e realizar os Jogos Internos do IFBA. Proponentes: Claudete/Geraldo (Salvador)

Eis o resultado da votação: A proposta 1 obteve 18 (dezoito) votos; já a Proposta 2, obteve 03 (três) votos. É preciso ressaltar que tiveram direito a voto APENAS os professores da área da Educação Física).

Desse modo, essa Carta se encerra manifestando a profunda satisfação por ser parte de um processo democraticamente verdadeiro, porque compreendemos que estamos escrevendo com essa postura novas páginas na histórica esportiva do IFBA, que coerente com a superação do ensino técnico instrumental e assistencialista que marcou essa instituição nos seus primeiros anos, hoje se alicerça num processo

profundamente participativo e democrático de formação humana, de cunho integral e respeitosamente responsável com a igualdade e a justiça social. Escrever essas páginas é um processo árduo, como é também o esporte de competição: exige empenho, responsabilidade, conhecimento e respeito mútuo, bem como a compreensão de que para ganhar verdadeiramente, as vezes, é necessário dar um passo atrás, organizar a casa internamente, fazer de nossas praticas pedagógicas o primeiro exemplo de espírito esportivo, onde quem nos vence limpo, merece nosso reconhecimento e respeito, bem como quando vencemos limpo, o mérito precisa ser dado.

A metáfora que colocamos é no sentido de expor a todos que a decisão acerca da não participação no JIFS no ano de 2015, significa tão somente uma condição circunstancial de conjuntura do instituto, que conjugado com os trabalhos das comissões que precisa ser respeitado, nos exigem uma coerência com os processos que temos implementado. Ou fazemos isso ou sucumbimos, sob pena de mais uma vez na história, deixarmos o grito do mais forte prevalecer sobre a maioria, e nesse caso, falamos de uma maioria de estudantes, em formação e que se mobilizam e constroem suas formas de ser estar no mundo, tanto por nossas orientações verbais, mas muito mais pelos exemplos que lhe oferecemos em nosso dia a dia.

Preferimos olhar para essa situação, enxergando que temos um JIFBA forte pela frente para acontecer, e isso nos dará enquanto docentes muito mais conforto nas seleções para etapas regionais e nacionais de jogos, mas principalmente, dará aos estudantes que gostam de esportes verdadeiramente, o direito de conquistar suas vagas nessas etapas dentro de quadra, ou nas pistas, ou raias ou Campus, e não pelo grito mais alto ou pela distância territorial que se está da reitoria.

Sendo assim, os Professores da área da Educação Física do IFBA, defendem a prioridade da realização dos Jogos Internos do IFBA (JIFBA), garantindo a participação de TODOS os campus e como forma de valorizar e fortalecer a prática esportiva como fins pedagógicos. Além disso, defendemos que a partir destes (Jogos Internos do IFBA-JIFBA) tenhamos os participantes das Etapas Regional (Nordeste) e Nacional dos JIFS, em nome dos princípios da democracia, da legalidade e contra ao favoritismos.

Os Professores da área da Educação Física do IFBA estão abertos ao diálogo com todos os segmentos da comunidade e conclama todos ao bom senso para iniciarmos o mais rápido possível o planejamento e execução da 1ª edição dos Jogos Internos do IFBA (JIFBA), ano 2015.

Salvador, 22 de Julho de 2015.

Professores da área da Educação Física do IFBA